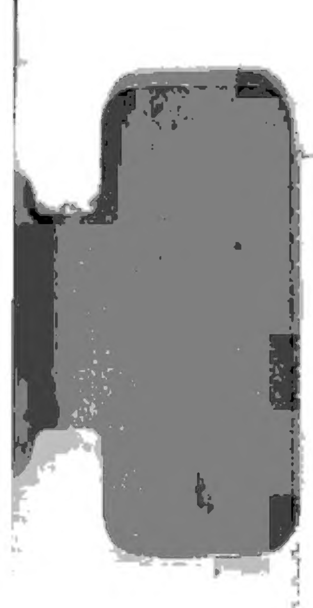
Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg ...

Digitized by Google



REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received Oct., 1894.
Accessions No. 56651. Class No.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Organ für die Gesamtinteressen des Erziehungswesens.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg

und von demselben fortgeführt bis 1866; fortgesetzt von **Wichard Lange** von 1867 bis 1884, von **Richard Köhler** von 1885 bis 1887;

nunmehr herausgegeben

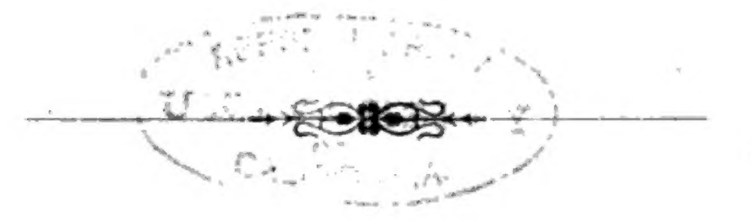
von

Dr. Friedrich Bartels,

Direktor sämtlicher Bürgerschulen in Gera.

---

64. Jahrgang, 1890.



Frankfurt a. M.
Moritz Diesterweg.
1890.

Digitized by Google

L31
R5
v.105

56651

Digitized by Google

Inhalt des Jahrgangs 1890.

a. Abhandlungen.

		Seite
I.	Diesterweg für immer. Von Dr. Friedrich Bartels	1
II.	Die Alterszulagen preußischer Volksschullehrer. Von Dr. W. Jütting	13
III.	K. V. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts. Von Dr. A. Bliedner	24
IV.	Die Entwickelung der wissenschaftlichen Ausbildung des preußischen Volksschullehrerstandes. Eine historische Skizze. Von Dr. Eß	41
V.	Die Entwicklung der Schrift. Von K. A. Geil	63
VI.	Ernst der Fromme. Von Gotthold Kreyenberg	97
VII.	Stoy und die sogen. formalen Stufen des Unterrichts. Von Dr. A. Bliedner (Schluß)	131
VIII.	Aus der Provinz Brandenburg	151
IX.	Zur neuesten Scheffelbiographie. Von Prof. A. F. Maier-Schwetzingen	167
X.	Einst und jetzt. Eine zeitgemäße Betrachtung und ein offenes Bekenntnis	193
XI.	Oskar Jäger über „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreformen". Von Richard Köhler	205
XII.	Ernst der Fromme. Von Gotthold Kreyenberg. (Fortsetzung)	222
XIII.	Entwurf für die Verdeutschung der auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens entbehrlichen Fremdwörter. Von Dr. A. Sulzbach	255
XIV.	Köhler, Richard, Oskar Jäger über „das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform". (Schluß.)	320
XV.	Steiner, Otto, Die Heimat im Schulunterrichte	331
XVI.	Mittenzwey, B., Die Geometrie in der einfachen Volksschule	350
XVII.	Mayer, Prof. A. F., Zum Schlußakt der Mittelschulen	366
XVIII.	Heegen, H., Zum Diesterweg-Jubiläum	385
XIX.	Bartels, Dr., An Deutschlands Lehrer	386
XX.	Keferstein, Dr. H., Diesterweg und die Lehrerbildung	392
XXI.	Scherer, H., Die Grundsteine der Diesterwegschen Pädagogik	411
XXII.	Bartels, Dr., Diesterwegs Arbeiten und Schaffen in der Zeit der Reaktion	440
XXIII.	Doormann, Johs., „Das Prinzip der Entwicklung im Unterricht; eine Würdigung Diesterwegs zur Feier seines hundertjährigen Geburtstages"	489
XXIV.	Ernst der Fromme. Von Gotthold Kreyenberg (Schluß)	510
XXV.	Friesicke, Fr., Wie wird sich die Zukunft unserer Volksschule gestalten?	544
XXVI.	Mann, W., Umfang und Richtung der über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers zu gebenden Belehrungen	573

Digitized by Google

b. Pädagogische Rundschau.

		Seite.
Heft I.	Der IX. Deutsche Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit in Hamburg	82
„ III.	Der kaiserliche Erlaß vom 13. Februar 1890	269
„ IV.	Der achte Deutsche Lehrertag in Berlin	289
„ V.	Der 14. Westphälische Lehrertag in Siegen	477
„ VI.	Die Leistungen der pädagogischen Presse im Jahre 1889. Von Rud. Dietrich	551

c. Mancherlei.

Heft I.	Dem Gedächtnis der Toten	71
„ II.	Dem Gedächtnis der Toten (Schluß)	174
„ V.	Achter Deutscher Lehrertag. Gedächtnisfeier am Grabe Diesterwegs am 28. Mai 1890	455
	Bartels, Dr., Diesterweg Litteratur	464
„ VI.	Die Gedächtnisfeier für Adolf Diesterweg in Berlin am 29. Oktober d. J.	576

d. Rezensionen.

Heft I., Autoren: Dr. J. Frohschammer, Ad. Diesterweg, Karl Richter, Karl Matthias, Otto Leisner, F. Treugold, Ernst Eckardt, Dr. O. Frick, Bornhak, F. Handtke, Dr. Karl Spitz, K. Weidemann. Heft II., W. Hollenberg, Dr. Leeder, Ad. Diesterweg, Fr. Gerstäcker. Heft III., Se. Exc. Dr. von Goßler, Verhandlungen des zweiten Neuphilologentages zu Frankfurt a. M., Schubring. Heft IV., J. Louis, Dr. W. Ricken, S. Pünjer, A. Glert, G. Ebener, Hr. Fr. Silling, F Schumann, Dr. H. Töppe, Heinrich Henkel, Dr. Friedrich Dittes, Europ. Wanderbilder, Sammlung Göschen, Otto Tiersch, Rob. Niedergesäß, Adolf Gut, J. J. Sachse, F. W. Sering, R. Palme, O. Reiche, K. Androphilno, Dr. A. Ricard, H. Seeger, Dr. L. Berkenbusch, Verhandlungen der Neuphilologen, Hirts histor. Bildertafeln, L. und W. Schomberg, J. Burggraf, H. S. Olcott, Dr. A. Stern, C. F. W. Menard, Emil Franke. Heft VI., Dr. Karl Boettcher, Karl A. v. Zittel, Wilhelm Gesenius, Wilh. Jul. Behrens, Ludwig Wangemann, Karl Stein, P. Steiner, J. Häuselmann, Dr. K. Rehorn, Johann Buß, Bechhold.

Druck von Aug. Weisbrod, Frankfurt a. M.

Digitized by Google

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
CALIFORNIA
56651

I.

Diesterweg für immer!

Das Jahr 1890 bringt der deutschen Lehrerwelt einen Gedenktag, einen Freudentag, der in allen deutschen Gauen, ja in allen Orten der weiten Erde, in welchen deutsche Schulen sind, gewiß festlich in Dankbarkeit und Liebe begangen wird. Am 29. Oktober 1890 sind es hundert Jahre, daß Adolf Diesterweg, der größte Pädagoge und Schulmann der neueren Zeit, der Begründer dieser Blätter, zu Siegen in Westfalen das Licht der Welt erblickte.

Allenthalben schon beginnt man sich zu rüsten auf diesen festlichen Tag.

Der achte deutsche Lehrertag wird sich im kommenden Jahre an der Stätte langjähriger Wirksamkeit Diesterwegs, in Berlin, versammeln, der Berliner Lehrerverein arbeitet rüstig an den Vorbereitungen, um diese Versammlung zu einem ehrenden Gedächtnistage für den Altmeister der Schule, der vier Jahrzehnte den deutschen Lehrern, soweit sie vorwärts strebten, Ziel und Weg gewiesen, zu gestalten; — die Stadt Siegen, welche stolz darauf ist, einen solchen Sohn gehabt zu haben, wird ihm in diesem Jahre ein Denkmal errichten; der „Westfälische Lehrertag" wird am Tage der Grundsteinlegung seine Versammlung in Siegen ab=

Digitized by Google

halten, — ja in allen deutschen Lehrer-Vereinen, in allen deutschen Lehrerkreisen wird man des großen Schulmannes und Lehrerfreundes, des unerschrockenen Kämpfers für die Lehrer, für die Schule an diesem Tage in Liebe gedenken!

Diesterweg für immer! Das sei das Losungswort, — das sei der Mahnruf, den wir in alle Lehrerherzen hineinrufen möchten, damit die Saat, die er gesäet, immer mehr Segen und Frucht bringen möge für die deutsche Schule, für unser gesamtes deutsches Vaterland. Kaum ein anderer Schulmann hat in seinem Leben so viel Liebe und Verehrung erfahren, als Diesterweg. Hunderte von Schülern schauten dankbar zu ihm empor. Tausende von Lehrern horchten freudig und begierig auf sein Wort. Selten aber hat einer auch soviel Haß und Feindschaft geerntet wie er. Man hat ihn verlästert, geschmäht und verfolgt. Grundsätzliche Gegner seiner Überzeugungen, feige Neider, aufgeblasene Hohlköpfe, herrschsüchtige Selbstlinge, sie alle haben sich vereinigt, diesen Mann aus dem Amte zu treiben. Aber auch als ein Vertriebener aus dem Amte, aus der ihm so teuren Wirkungsstätte, gehörte sein Herz der Schule, hat er ihr bis zum Tode sein ganzes Herzblut gewidmet.

Der Donner der Kanonen von Königgrätz verkündete eine neue Zeit, Deutschland feierte einen Auferstehungsmorgen; die Macht der finsteren Mächte in der Schule war endlich zusammengestürzt.

Doch kaum war der Jubel über den Sieg von Königgrätz verhallt, da schlossen sich die Augen des Mannes zur ewigen Ruhe (7. Juli 1866), dessen ganzes Sein ein Kampf war für Bildung, Freiheit, Vernunft und Recht.

Dreiundzwanzig Jahre sind seit dem Tode Diesterwegs dahingegangen. Der Streit, den er gekämpft, ist noch keineswegs entschieden. Wieder werden Grundsätze in Frage gestellt, für deren Geltung er seine ganze Persönlichkeit eingesetzt hatte, wieder werden Errungenschaften unserer Kultur, unserer Schularbeit bedroht, welche sicher zu stellen, er als seine Lebensaufgabe erkannt hatte.

Der Kampf um die Schule hat in diesem verflossenen Jahre wieder eine so ernste Gestalt angenommen, daß wir es als eine heilige Pflicht aller wahren Freunde der Schule an-

Digitized by Google

sehen, auf diesem Kampfplatze mit scharfen Waffen zu erscheinen.

Nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland, in dem protestantischen Preußenlande wird der Kampf um die Schule mit einer Erbitterung geführt, daß man sich an die Stirn faßt und fragt: In welchem Lande, in welchem Zeitalter leben wir? In Belgien oder in Preußen? Im Mittelalter oder im 19. Jahrhundert?

Auf dem vor wenig Tagen abgehaltenen Katholikentage zu Bochum bildete die Schulfrage wieder einen Hauptgegenstand der Verhandlungen. Die Hauptrede hielt Herr Professor Dr. Schädler aus Landau. In ihr trat die bittere Feindseligkeit des Ultramontanismus gegen den Staat und der Anspruch der römischen Kirche, das Schulgebiet ausschließlich zu beherrschen, in erschreckender Deutlichkeit an den Tag.

„Eine Frucht der Revolution ist das Schulmonopol, demgemäß niemand lehren darf, der nicht staatlich approbiert ist. Im Altertum finden wir es einzig im halbwilden Sparta und doch auch dort nur für Knaben; im christlichen Europa haben wir es glücklich bis zur Staatszwangsschule auch für das weibliche Geschlecht gebracht! Danton sprach es aus: Das Kind gehört zuerst der Republik, dann den Eltern! (Pfui!) Und dieser Grundsatz der Revolution ist noch immer bestehendes Recht! Darum muß Sturm gelaufen werden, bis dieser Moloch gefallen ist, der das Heiligste, das Kind, verschlingt! (Lebhafte Zustimmung.) Wir wissen, der glaubenslose Staat reißt sich um die Volksschule, weil dort die Axt gelegt wird an die Wurzel des Christentums! Woher aber hat der Staat das ausschließliche Recht auf die Kinder? Nicht dem Staate, nein, den Eltern und unserem Herrgott gehören die Kinder! (Erneute Zustimmung.) Die Erziehung den Eltern aus der Hand zu nehmen, ist der empörendste Eingriff in die heiligsten Elternrechte. Die Mutter ist die beste Sprachlehrerin, ohne ein staatliches Diplom zu besitzen. Erziehung ist eine Verbindung von Weisheit und Liebe. Kann denn der Staat etwas dem ähnliches aufweisen? Staat und Liebe! Der Staat hat kein Herz und darum auch keine Liebe, trotz Arbeiter- und Invalidenversicherung! Der Schule kommt keine selbstherrliche

Stellung über die Familie zu, sie hat nur ergänzend einzutreten. Ein guter Lehrer vertritt an seinen Schülern Vaterstelle! (Stürmischer Beifall.) Es handelt sich aber nicht um das Kind schlechthin, sondern um das christliche, das katholische Kind. Wem gehört das? Unserem Herrgott! Es ist nicht blos da, um zu sein, es hat eine übernatürliche Bestimmung: das Schauen Gottes. Dazu muß das Kind aber auch erzogen werden. Wer soll den Eltern da zur Seite stehen? Der Staat nicht, die Erziehung gehört nicht in sein Gebiet, weder nach dem Naturrecht, noch nach Schrift und Tradition. Wohl aber kenne ich eine andere Anstalt, zu welcher der ewige Sohn Gottes gesagt hat: Gehet hin und lehret alle Völker! Das ist das Lehrdiplom der katholischen Kirche, und das ist höher, als ein Ministerial-Erlaß! (Lebhafter Beifall.) Christus hat zu den Aposteln gesagt: Gehet hin und lehret! Nicht aber hat er es zu einem Kultusminister gesagt! Oder sollen wir dahin kommen, daß auch die Religion königlich preußisch oder königlich bayrisch oder gar fürstlich reuß-greiz-lobensteinisch werden soll? (Große Heiterkeit.) Jedem Katholiken ist es klar, daß niemand Religion lehren kann, der nicht Sendung hat! Das heißt nicht, dem Staate den Stuhl vor die Thüre setzen, sondern ein uraltes Recht der katholischen Kirche zurückfordern. (Lebhafte Zustimmung.) Wir reklamieren dieses Recht im Namen der Eltern und im Namen der Gewissensfreiheit. Die Eltern haben ein Recht darauf, zu wissen, wer ihren Kindern die Gabe der Religion giebt. Die Religion ist das höchste Gut, und darum verlangen wir, daß sie Mittelpunkt des Unterrichts werde. (Lebhafte Zustimmung.) Möge man uns auch deshalb reaktionär nennen, wir sind mehr gewöhnt! Wir wollen in der Schule nicht bloß eine Dressieranstalt für künftige Rekruten sehen; wir meinen, daß, wenn auch die gradgliedrigen Söhne den Kasernen überliefert werden, doch die Kinder eine höhere Bestimmung haben, als bloß Soldat zu werden (Lebhafte Zustimmung), nämlich die Bestimmung, hier auf Erden ein guter Mensch und droben im Himmel einst selig zu werden. (Lebhafter Beifall.) Darum verlangen wir, daß der Kirche ihr ganzes und volles Recht werde! Wir reklamieren die Schule für jene Anstalt, die ein historisches Recht auf sie hat, das ist die Kirche! Sie hat

die meisten Schulen gegründet, heute aber wird sie in der Schule nicht geduldet und gewissermaßen hinauskomplimentiert! Der Staat will das alleinige und ausschließliche Recht auf die Schule einschließlich des Religionsunterrichts haben. Demgegenüber schreiben wir auf unser Panier: Unterrichtsfreiheit! Unterrichtsfreiheit in dem Sinne, daß die Schule zurückgegeben wird den Eltern und der Kirche, daß der Staat von dem Schulmonopol abgeht, daß er gestattet, freie christliche Schulen zu errichten. Der Staat mag Schulen errichten so viel er will, aber er möge auch die Möglichkeit der Konkurrenz geben! Es scheint fast, als ob der Staat die Konkurrenz fürchten müßte. Gebe man uns Freiheit für die lehrenden religiösen Orden, und dann möge die Konkurrenz beginnen. (Lebhafte Zustimmung.) Wenn sich die schlimmen Folgen des jetzigen Systems noch nicht bemerkbar machen, so danken wir es den tausenden guter katholischer Lehrer in allen Gauen Deutschlands, die in das Kinderherz das Vorbild Christi hineinpflanzen, und für die das Wort gilt, das kürzlich ein Lehrer gegenüber dem Erzbischof von Köln gesprochen: Wir sind und wollen gute katholische Lehrer sein und bleiben. Ich betrachte gerade dieses Wort als den Morgenstern eines schöneren Tages: Unterrichtsfreiheit! Erwarten wir nichts von dem sogenannten christlichen Staate. Offen und ehrlich gesagt, er ist nicht christlich. Ich glaube nicht, daß das katholische Volk, das so lange gelitten hat, wert ist, sich einfach unter die Staatsallmacht zu beugen. Ich glaube nicht, daß diejenigen, welche Herr Windthorst als die unabsetzbaren Lokal-Schulinspektoren bezeichnet hat, ihr Recht aufgeben werden auf ihre Kinder. Schon zu lange haben wir uns von den Polypenarmen der Staatsschule festhalten lassen: Wachen wir auf! Es gilt den Kampf für eine Idee. Wir suchen nicht Gunst von oben, fürchten aber auch nicht das Dräuen. Wir kämpfen für eine heilige Idee. Immer muß uns das Wort Leo XIII. vorschweben: Die Schule ist das Schlachtfeld, auf dem es sich entscheiden wird, ob der christliche Charakter der Gesellschaft erhalten bleiben wird. (Stürmischer, langandauernder Beifall.)“

Die Schule soll dem Staate genommen werden, — so lautet der Ruf des Fürsten Liechtenstein in Österreich, so der Ruf der Ultramontanen, der Feinde der Schule, des Staates,

der Volksbildung, des geeinigten deutschen Vaterlandes! Die Bildung muß wieder auf den Nullpunkt, auf den Gefrierpunkt herabgedrückt werden.

Wenn die großen Begründer des preußischen Staates heute noch hören und reden könnten, was würden sie dazu sagen? „Ich fürchte, sie würden ihren Unwillen nicht in erster Linie gegen die Redner und Urheber solcher Anträge und Forderungen kehren, sondern gegen uns Übrige, sie würden uns zurufen: „Habt ihr's dahin gebracht mit unserer Schöpfung, daß man über unseren Gräbern solche Forderungen nur wagen kann, — daß gebildete Männer in öffentlichen Volksversammlungen eine solche Sprache führen dürfen, daß sie es wagen, die heiligsten Güter, die Grundsäulen der deutschen Nation anzutasten?"

Wenn wir Lehrer auch das festeste Vertrauen zu unseren Staatsregierungen haben, daß sie diese Forderungen zurückweisen werden,[1] — so verlangt dennoch diese Zeit, unsere Pflicht, unsere Stellung, daß wir in geschlossenen Gliedern vereint diesem Feinde entgegentreten mit dem Losungsworte: „Diesterweg für immer!"

Wir wollen in diesen ernsten Zeiten Diesterweg, den alten Streiter und Kämpfer für die heiligsten Güter der deutschen Schule, wieder aus dem Grabe erstehen lassen, wir wollen Diesterweg wieder aus seinen Schriften hören, um seinen Geist wieder herrschend zu machen in der deutschen Lehrerwelt!

Willst du, lieber Kollege, aber im Geiste Diesterwegs wieder in der Schule wirken und arbeiten, so genügt es nicht, daß

[1] Eine ausgezeichnete Antwort gab vor wenig Wochen der hessische Staatsminister den dortigen ultramontanen Wühlern, welche die Herrschaft der Kirche über die Schule erstreben, in folgenden Worten: „Was das Volksschulgesetz angeht, so ist bei der Staatsregierung noch niemals der Gedanke aufgetaucht, daran eine Änderung vorzunehmen, namentlich eine Änderung in dem Sinne, wie sie von jener Seite (der ultramontanen nämlich) erstrebt wird und für welche tagtäglich das „Mainzer Journal" plädiert. Eine solche Änderung wird nicht stattfinden, solange in Hessen eine Regierung besteht, die ihre Aufgabe begreift. Die heutige Schule ist ein Produkt langer geschichtlicher Entwickelung. Sie ist infolge eines mehr als hundertjährigen Prozesses aus den Händen der Kirche in die Hände des Staates übergegangen und der Staat würde seine Existenz selber aufgeben oder doch dazu beitragen, daß sie gefährdet würde, wenn er die Schule wieder aus der Hand gäbe, wenn er die Kirche die Schule wieder

du bloß von ihm gehört und vielleicht in einer Geschichte der Pädagogik von ihm gelesen hast, sondern du mußt dich in seine Schriften versenken, studieren und seinen Geist in dich aufnehmen. Du mußt dich hineinversetzen in jene Zeiten, in der Diesterweg als Seminar-Direktor in Mörs das Wort den deutschen Lehrern zurief: „Lebe im Ganzen, immer strebe zum Ganzen! Wer nicht tagtäglich ein gewisses Quantum von Idealismus einzusetzen hat, wer nicht ein Stück jener edlen Täuschung in seine Weltanschauung hineingenommen, daß die Welt durch seine Arbeit besser werde, der ist als Lehrer nicht nur ein schlechter Lehrer, sondern auch ein unglücklicher Mann." Wenn das genau auf unsere Tage paßt, um wie viel mehr für jene Zeit, in welcher unsere guten „Alten" dieselbe Arbeit, ja oft noch mehr, um ein armes Stückchen Brot verrichten mußten. Da war ein großes Quantum Idealismus notwendig, wenn der verachtete Schulmeister, der niedere Schul- und Kirchendiener, mit Lust und Liebe an dem geistigen Wohle der ihm übergebenen Jugend arbeiten sollte. Zu einer Zeit, wo der Lehrer ein Spottbild in der großen Gesellschaft abgab, wo man es sich schon zur Ehre anrechnete, wenn man ihn vornehm bemitleidete, in einer Zeit, wo es noch nicht selbstverständlich war, daß man den Lehrerstand als solchen hochachtete, wo sich jeder Lehrer seine persönliche Wertschätzung Zoll um Zoll teuer erkaufen mußte, in einer solchen Zeit mit ganzer Hingabe seinem Berufe leben, trotz der unendlichen Hindernisse nicht ermüden: das war ein Kampf, der unsere ganze Hochachtung beansprucht.

---

regieren ließe. So sehr die Regierung dieses Landes überzeugt ist, nicht bloß von den guten Einflüssen, welche die Religion hat, sondern von der unbedingten Notwendigkeit ihrer Erhaltung und Förderung, so wenig glaubt sie, daß es der Religion wegen notwendig ist, dem Staate die Schule zu entziehen. Der Staat hat entschieden weitergehende Aufgaben als die Kirche. Der Staat umfaßt den ganzen Menschen als Glied der menschlischen Gesellschaft; er hat ihn für seine allgemeinen Zwecke auszubilden, und zu diesem Zwecke muß er die Schule in der Hand haben und darf sich nicht darein reden lassen. Er dankt den Kirchen für jede Hilfe, damit er auch der Aufgabe, die ich vorhin bezeichnet habe, die Religion zu erhalten und zu fördern, gerecht werden kann, und jedes Entgegenkommen und jede Unterstützung in dieser Beziehung begrüßt er freudig und dankbar; aber die Herrschaft über die Schule kann er nicht aus der Hand geben."

Noch vor fünfzig Jahren hörten wir im Parlamente die Worte: „So giebt es ein deutsches Land, es heißt Bayern, wo der arme Volksschullehrer kein anderes Heimatsrecht hat als das des Grabes“.

Eine unwürdige Stellung in amtlicher und bürgerlicher Sphäre, eine Geringschätzung von allen Seiten, bitterer Mangel und Not im Hause, in der Familie war das traurige Los der Lehrer zu der Zeit, als Diesterweg ins Amt trat. Wir fragen mit Recht: „Woher soll da die Arbeitslust kommen, woher die Berufsliebe, wenn der Lehrer sich mit Sorgen niederlegt und mit Kummer aufsteht?“

Und gerade in diese Zeit der traurigsten Zurücksetzung, in diese Zeit der größten Not und Entbehrung im Schulhause, finden wir bei dem Lehrerstande eine Begeisterung, eine Liebe zum Berufe, eine Treue in ihrem Amte, — wie wir sie heute leider bei so vielen jungen Kollegen vergeblich suchen.

In der Brust jener Männer lebte ein reicher Fond von Idealismus, der trotz aller Mängel, trotz vieler Arbeit und wenig Lohn, trotz Ver- und Mißkennung die Begeisterung für ihren Beruf hochhielt.

Das waren eben die Männer, deren Jugendjahre durchgeistigt waren von dem Worte, von dem Geiste, von den Schriften eines Diesterweg, deren Losung war: „Diesterweg für immer!“

Willst du als rechter Streiter für die heiligsten Güter der deutschen Schulen auf dem Kampfplatze kämpfen, so lerne von Diesterweg zuerst deinen Beruf hoch halten, hoch schätzen. „Mit Stolz“, sagt Diesterweg in seiner Antrittsrede am 30. April 1820 als Seminardirektor in Mörs, „rechne ich mich zu den Werkzeugen der Regierung, welche berufen sind, den biedern Anwohnern des Rheinstromes eine höhere Stufe der Kultur ersteigen zu helfen. Gute Schulanstalten gehören zu den Segnungen eines Landes, und nur aus ihnen geht ein reiferes, humaneres Leben der Bürger hervor. — Der Lehrer ist für die Schule, was die Sonne für das Universum. In ihm ruht die Triebkraft der ganzen Maschine, die in toter Erstarrung verrostet, wenn er ihr nicht Leben und Bewegung einzuhauchen weiß. Ohne Geist des Lehrers ist die Schule ohne Geist, wenig-

stens ohne guten; ohne Energie des Willens hat nicht Gott seinen Beruf geschrieben, sondern nur Menschen, und nur der empfängt Verstand zu seinem Amte, dem Gott das Amt giebt." Und später ruft Diesterweg den deutschen Lehrern zu: „Die Treue im Amte beruht im Lehrerbewußtsein. Das Lehrerbewußtsein besteht in der hohen Meinung, die der Lehrer von dem Wert und der Bedeutung seines Berufes hegt.

Denke gering und niedrig von dir und deinem Thun, was wirst du vollbringen? wirst du deine ganze Kraft daran setzen? wirst du treu sein im Kleinen und im Großen? wirst du mit all deinem Sinnen, Denken und Fühlen dabei sein, in deinem Amte aufgehen, mit ihm eins werden, wird es dich ungeteilt, ganz und für immer haben? wird das Lehrerleben in dir sich verkörpern, das Streben des Lehrers sich in dir verleiblichen, sein Geist in dir Fleisch werden?

„Wie du im Busen sie trägst,
Prägst du in Thaten sie aus!"

Darum denke groß von deinem Volke, groß von dem hohen Gute der Zivilisation und Kultur, groß von Erziehung und Bildung!"

Dies Selbstbewußtsein kann aber, sagt Diesterweg, nicht durch Deklamationen, durch leere, unnütze Phrasen erzeugt werden, das wahre Mittel liegt darin, daß man die Lehrer aus dem verderblichen Zustande der Halbbildung in das Gebiet der allgemeinen freien Bildung hinüberführt. Der Lehrer soll ein gebildeter Mann sein, sonst bleibt er auf einer unteren Stufe stehen; sonst wird er ewig vergeblich auf die ihm, dem Förderer der Volksbildung, gebührende Anerkennung Ansprüche machen. Nirgends fehlt dem wahrhaft achtungswerten Menschen die Achtung der Mitlebenden. Willst du darum, mein Freund und Mitförderer der allgemeinen Menschenbildung, auf Achtung deiner Person und deiner Sache rechnen, so setze dich in den Besitz der Bedingungen, an welche die Achtung der Menschen nach ewigen Gesetzen geknüpft ist. Stelle dich selbst als einen wahrhaft gebildeten, in jeder Hinsicht achtungswerten Menschen dar! Dieses Sein ist das einzige, aber auch das untrügliche Mittel. Wir sind der Meinung, daß ein geistig bildender Unterricht nur von einem geistig gebildeten Lehrer ausgehen könne,

daß ein geistig bildender Unterricht in jedem Augenblicke den Geist des Lehrers in Anspruch nehme, daß des Lehrers Geist durch gar kein Mittel, folglich auch durch keinen Lehrgang und keine Stufenfolge ersetzt werden könne."

„Wo das Schulwesen verfallen ist, ist es durch den Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat, hat es sich durch den Lehrer gehoben. Es giebt keinen anderen Weg. Darum," sagt Diesterweg", ist es die Hauptaufgabe eines Seminars, möglichst hohe, gründliche Geistesbildung zu erzielen, und nur geweckte, denkende, selbständige, folglich prüfende, untersuchende, reife Menschen sind des Lehreramtes würdig." „Ich will die jungen Leute zu lebendigem Streben erregen, in ihnen die Bildung begründen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern erfüllen, als Kern der Bildung sittlich-religiöse Gesinnungen hervorrufen, sie zu Wirkern der Volkskraft stempeln und vernünftig machen. Ich will sie nach einem tiefsinnigen Ausspruche Schleiermachers lehren, zwar alles mit, aber nicht aus Religion zu thun; mit einem Worte:

Ich will Pestalozzisch wirken. Ich will Leben in den Zöglingen wecken, in der Überzeugung, daß nur das in ihnen geweckte Leben Bildung erzeuge. Ach, die verstehen so gar wenig vom Unterrichte, die da meinen, Gelerntes reiche hin, um andere durch Unterricht zu bilden". „Die Persönlichkeit des Lehrers," schreibt er, „ist in der Schule die Hauptsache." „Mit ihr hat man alles, ohne sie nichts. Sind ihm Kraft der Aufmerksamkeit, Liebe zum Gegenstande, zur Anstrengung und die rechten Gesinnungen zu den Schülern nicht eigen, so ist alles umsonst. Was einer nicht hat, kann er auch nicht hervorrufen, und er kann es in dem Grade, als er es hat." Von der Persönlichkeit des Lehrers ist der Erfolg des Unterrichts abhängig, wenn derselbe darauf ausgeht, ein „erziehender" zu sein, d. h. ein solcher, „der in der Stärkung (Roborierung) des Charakters der Schüler besteht", darin, „daß sie ernst denkende, tief erregte, für die Wahrheit und das Gute ergriffene, ihre ganze Kraft an die Erreichung der für gut erkannten Zwecke setzende Menschen werden." Dieser wahre Unterricht „ist bedingt durch die Lehrkraft oder die didaktische Kraft des Lehrers." Die Persönlichkeit des Lehrers erschafft sich die Methode. „Diese soll nicht von dem Menschen ersonnen, als ein Außenwerk dem Geiste

umgeschnallt und angefügt werden, sondern sie soll die notwendige individuelle Form der Manifestation des Geistes und der Form, die Macht der Erscheinung des Lehrers und die umgestaltende Kraft desselben auf das Leben der Schüler sein." Die Macht, welche der wahre Erzieher ausübt, stammt nicht aus der Einsicht allein, nicht aus dem Vorsatze, dieser Einsicht gemäß zu wirken, nicht aus dem Gefühl der Pflicht, nicht aus der Treue — „es ist eine dem Glücklichen verliehene, angeborene Begabung; es ist ein Geschenk des Himmels, welches zwar, wie jede Anlage des Menschen, der Ausbildung bedürftig ist, das aber, wenn es fehlt, durch nichts, weder durch den edelsten Willen, noch durch die tiefste Reflexion, noch durch Fleiß und Anstrengung ersetzt werden kann. .... Der Pädagoge muß geboren werden."

„Willst du eine solche Persönlichkeit werden?

Dann schließe an ein Ganzes dich an! Willst du ein Lehrer sein, handle als Lehrer und laß dich finden unter den Lehrern! Oder fehlt dir das Interesse für solche Gesellschaft und Gemeinschaft? Dann fehlt dir der Lehrersinn." — — — „Die lebendige Gemeinschaft erzeugt ganz neue Gedanken, die vorher keiner der Teilnehmer hatte. Darin liegt das Fördernde der Gemeinschaft. Die Lehrervereine sollen die Lehrer zum Weiterstreben, zur Weiterbildung, zum Ringen nach einer geachteten Stellung anregen, sie sollen eine Quelle sein, aus der die Lehrer neue Berufsfreudigkeit, neuen Eifer, neues Interesse für Hebung des Lehrerstandes schöpfen, ein Feuer, das manches kalte und gleichgültige Lehrerherz aufs neue erwärmt, ein Licht, welches vielen einen neuen Pfad, der bisher dunkel vor ihnen gelegen, erhellen möge."

„Die Lehrer", so schreibt Diesterweg im „Jahrbuch" von 1851, „sind die natürlichen Vertreter der Interessen der Volksschule. Lassen sie sich von diesem Standpunkte wieder verdrängen und andere für die Schule sorgen, oder auch nicht sorgen: es ist lediglich ihre Schuld; ihre Schuld, wenn sie in die alte Abhängigkeit und Verachtung zurücksinken."

O, daß Diesterweg an seinem hundertjährigen Geburtstage aus dem Grabe auferstehen könnte und sehen, wie sein Mahnruf gezündet hat in der deutschen Lehrerwelt!

Allen aber rufen wir von ganzem Herzen, aus Liebe zur deutschen Schule, der deutschen Jugend zu: „Diesterweg für immer!"

Die deutsche Volksschule ist gegenwärtig von ganz gefährlichen Feinden, offenen und heimlichen, umlauert und umstellt, so daß es nicht genug Stimmen aus den Reihen der Lehrer geben kann, die diesen Weckruf erschallen lassen, auf daß er sicher bringe an das Ohr aller Säumigen und Zaudernden.

Gemeinsam und in geschlossenen Reihen müssen die deutschen Lehrer für die deutsche Schule in Zukunft arbeiten und kämpfen. Zusammenhalt und Eintracht, nicht Sondergeist und Spaltung sei der Wahlspruch der deutschen Lehrer. Nur der schlaue Feind der Schule und der Lehrer sucht euch zu trennen in Stadt- und Landlehrer, in Volksschullehrer und Mittelschullehrer, in katholische und evangelische Lehrer. Seid einig, einig, einig! war stets der Ruf aller Freunde der Schule und der Lehrer.

„Diesterweg für immer!" soll auch im diesem neuen Jahre bei jeder Arbeit unser Gelübde, unsere Treue gegen den Altmeister sein. In seinem Geiste wollen wir auch in Zukunft diese Blätter weiterführen; seinen Geist wollen wir rein und kräftig wach halten in der deutschen Schule.

Nur zur Förderung der Schule und ihrer Lehrer werden auch in Zukuft die Spalten dieser Blätter geöffnet sein. Jede persönliche Habersache, jeglicher Personenkultus, bleibt ausgeschlossen. Wir werden unsere Überzeugung nie zurückhalten, wir werden den Kampf nicht suchen; wo aber ein sachlicher Kampf mit prinzipiellen Gegnern sich notwendig zeigt, so werden wir nicht feig zurücktreten, sondern selbst den Fehdehandschuh, um der Wahrheit willen, aufheben.

Wir werden auch in Zukunft für die Selbständigkeit der Schule und ihrer Lehrer, für die Befreiung derselben von der Beaufsichtigung durch Nicht-Sachkenner, für eine solche soziale Stellung des Lehrers, die ihm gebührt, die er als ein Recht zu fordern hat, unerschrocken und mit Mannesmut kämpfen. Mit diesem Gelübde lichten wir mit frohem Mute die Anker zur Fahrt in das kommende Jahr und laden die Kollegen in der Nähe und in der Ferne zur Mitarbeit und Mitfahrt mit dem Rufe ein:

„Diesterweg für immer!"

Digitized by Google

II.

Die Alterszulagen preußischer Volksschullehrer.

Von

Dr. W. Jütting.

I. Artikel.

Es ist vielfach die Meinung verbreitet, daß durch die neuesten ministeriellen und seitens des Landtags genehmigten Beschlüsse endlich für die preußischen Volksschullehrer wie für andere deutsche Lehrer eine vor der Hand wenigstens befriedigende Regulierung der Alterszulagen herbeigeführt worden sei. Aus solcher Anschauung ging unter anderem die überaus schroffe Abweisung hervor, welche die 239 Petitionen unserer städtischen Lehrer um Alterszulagen am 29. März d. J. im Herrenhause fanden und — was für die Gesamtlage noch bedenklicher erscheinen möchte — die dankbare Befriedigung, welche der Vorstand des preußischen Landeslehrervereins über die Regulierung ausgesprochen hat.

Was haben wir denn damit erreicht?

Es ist bekannt und in diesen Blättern auch oft genug dankbar anerkannt worden, daß die zum Teil kläglichen Gehaltsverhältnisse auf den Minimal- oder Anfangsstellen in Stadt und Land durch Dr. Falk auf eine erträgliche Höhe gebracht worden sind, so daß die Landschullehrer jetzt nur noch in wenigen ärmeren Landstrichen unter 750 Mark nebst Wohnung und Feuerung beziehen. Allein auch für die jetzt neu geregelten Alterszulagen hat dieser edle Minister das erste und beste gethan. Kurz nach der Audienz, die wir Vorstandsmitglieder des eben gegründeten preußischen Landeslehrervereins im April 1872 bei Herrn Dr. Falk hatten, wurden im Etat 3 600 000 Mark für die Volksschullehrer mehr bewilligt, davon 2 100 000 Mark „zu zeitweiligen Gehaltszulagen". Im Jahre 1873 wurde die letztere Summe auf 3 000 000 Mark erhöht. Damit konnten ältere Lehrer nach 12 Dienstjahren 90 Mark, nach 22 Dienstjahren 180 Mark und Lehrerinnen je 60 Mark und 120 Mark erhalten.

Diese Zulagen blieben vor der Hand und bis auf den

heutigen Tag leider widerruflich, obschon nach der Versicherung der Regierungskommissare von dem Rechte der Widerruflichkeit kaum einmal Gebrauch gemacht sei, und wo man sie habe zurückziehen müssen, da seien sie von den Bezirksregierungen ungerechtfertigter Weise bewilligt worden (!). So behauptete unter anderm der Geh. Regierungsrat Raffel nach dem Berichte der Unterrichtskommission vom 26. Februar 1889 Seite 5: Die bezüglichen Vorschriften vom 18. Juni 1873 seien nämlich von diesen nicht immer innegehalten worden, wonach Zulagen nicht bewilligt werden sollten, 1. wenn das Stelleneinkommen nicht nur auskömmlich, sondern für reichlich erachtet werden müsse; als solches sei das doppelte Einkommen des Minimums von 750 Mark, also 1500 Mark anzusehen, natürlich inkl. des Einkommens für Kirchendienste des Lehrers; 2. sollten keine Zulagen bewilligt werden, „wo bei größeren Schulsystemen durch planmäßige Abstufung der Lehrergehälter, resp. Einführung von Dienstalterszulagen für angemessene Besoldung bereits gesorgt sei", also wo, wie in den Städten, die Gehälter nach den Dienstjahren oder nach den Stellen verschieden fixiert seien.

Demnach haben seitdem eigentlich nur Landschullehrer und unter diesen auch noch nicht alle Anwartschaft auf solche Zulagen, zu denen nach Versicherung des Herrn Geh. Regierungsrat Raffel weder der Staat noch die Gemeinde durch Gesetz verpflichtet seien, die demnach auch nicht als eigentliche „Dienstalterszulage", und am wenigsten als „gesetzmäßige", nicht einmal als „etatsmäßige" Zulagen gelten könnten; es seien eben nur „zeitweilige Gehaltszulagen für ältere Lehrer", darum auch jederzeit widerruflich! Der Landtag hat alljährlich den Antrag auf „Etatsmäßigkeit", oft auch auf „Gesetzmäßigkeit", also auf Sicherung der Zulagen für die Lehrerschaft gestellt, aber bis heute noch keine Zusage in dieser Richtung erhalten; er hat aber in der letzten Session zu einer gesetzmäßigen Festsetzung von reichlichen Alterszulagen für Geistliche seine Zustimmung gegeben, obwohl den Lehrern, nicht den Geistlichen in der Verfassungsurkunde von 1850 „die Rechte und Pflichten der Staatsdiener" zugesichert und ihnen „ein festes, den Lokalverhält-

nissen angemessenes Einkommen" durch den Staat gewährleistet worden ist; Artikel 23 und 25.

Wenn es „unerfüllbar ist, die Widerruflichkeit dieser Zulagen beseitigt zu sehen", und wenn — wie Herr Raffel weiter versichert — „die Vorlage eines Dotationsgesetzes für die Volksschule eine Unmöglichkeit" sei, so hätte man bei der günstigen Finanzlage des Staates und nach Zuwendung von 26 Mill. Mark jährlicher Unterstützung für die Schulgemeinden doch auch für die Lehrerschaft eine ganz andere Gnadengabe erwarten dürfen, als sie in der letzten Landtagssession bewilligt worden ist. Wie nämlich an den Gehaltssätzen der Falkschen Zeit bis heute nichts Wesentliches geändert oder gebessert ist — man vergleiche die deszfallsigen Ausführungen Seite 89 &c. meiner jüngsten Schrift: Vom Kampfe um die Volksschule &c. —, so sind auch die Alterszulagen jetzt nicht wesentlich erhöht, sondern nur ein wenig günstiger geregelt worden, aber wohlgemerkt nur für Landschullehrer. Die Stadtschullehrer gehen nach wie vor leer aus, nur daß ihnen wie jenen die bisherigen Beiträge für die Witwenkassen erlassen sind, für welchen Zweck etwas über eine Million Mark bewilligt wurden.

Im Jahre 1873 wurden, wie gesagt, 3 000 000 Mark zu Alterszulagen bestimmt, die sich im Laufe der Jahre naturgemäß erhöhen mußten: im letzten Jahre betrugen sie 3 301 200 Mark, eine Steigerung, die mit der Zunahme der Landschullehrer etwa korrespondieren mag; mit der Zunahme der Lehrer überhaupt, deren Zahl seit jener Zeit in Preußen von 52 381 auf nahezu 70 000 gestiegen ist, hat jene Zunahme längst nicht gleichen Schritt gehalten.

Die Staatsregierung hat dem Wunsche des vorigen Landtags entsprechend sich in der letzten Session bereit erklärt, die bisherigen Alterszulagen derart zu regeln, resp. zu erhöhen, daß hinfüro nach 10jähriger Dienstzeit die Landschullehrer, soweit ihre Stellen nicht als „auskömmlich" oder gar „reichlich" angesehen werden können, jährlich 100 Mark Zulagen erhalten, nach 20jähriger Dienstzeit 200 Mark und nach 30jähriger Dienstzeit 300 Mark. Zur Bestreitung dieser Zulagen sind nach der Berechnung des Herrn Raffel jährlich 4 800 000

Mark erforderlich, da bisher 25 890 Lehrer an den Zulagen teilgenommen haben, d. i. unter den im entsprechenden Dienstalter stehenden und überhaupt in Frage kommenden Landschullehrern 80—85 % und unter den sämtlichen preußischen Lehrern etwas über ein Drittel. 4 800 000 Mark statt der bisherigen 3 300 000 Mark gäbe eine Erhöhung dieses Postens um 1 500 000 Mark. Allein in Wahrheit sind für diesen Zweck nicht 1½ Millionen Mark **mehr** bewilligt worden, wie manche Abgeordnete und selbst der Herr Kultusminister im Drange der Geschäfte angenommen haben — oder rechnete man die Million hinzu, um welche der Staat jetzt die Lehrerschaft bezüglich der Witwenkassenbeiträge erleichtert? —, sondern es ist der Posten zu Alterszulagen für Volksschullehrer nur um jährlich 300 000 Mark erhöht worden. Die fehlenden 1 200 000 Mark schon früher gewährter Zuschüsse sind nach der Aufstellung des Herrn Raffel einfach zurückgezogen worden; siehe Seite 7 des erwähnten Berichtes. So erklären sich die aus den verschiedensten Regierungsbezirken der Monarchie jüngst erfolgten Mitteilungen von Zurückziehungen früher gewährter, mehr oder weniger regelmäßig erfolgter Unterstützungen oder Zuschüsse, eine Thatsache, welche die ohnehin äußerst geringe Erhöhung der Alterszulagen in zahlreichen Fällen illusorisch macht. Denn was bedeutet es, wenn Lehrer mit Minimalgehältern von 750—800 Mark jetzt statt 90 Mark zwei Jahre früher als bisher zehn Jahre lang jährlich 10 Mark mehr erhalten (statt 90 Mark jetzt 100 Mark), wenn sie nach zwanzig Jahren zehn Jahre lang 20 Mark mehr erhalten (statt 180 Mark 200 Mark) und wenn selbst nach dreißig Dienstjahren diejenigen, welche bisher 180 Mark bezogen, fortan 300 Mark, also 120 Mark beziehen werden. Vollends gar, wenn ihnen dafür anderwärts gewährte Unterstützungen entzogen werden? Was die Erhöhung zu bedeuten hat, ergiebt sich, wenn wir die Anzahl der Lehrer in die 300 000 Mark teilen: bei 30 000 Landlehrern sind es ganze 10 Mark pro Kopf und bei 60 000 Lehrern überhaupt 5 Mark pro Kopf! Für die Geistlichen, die im Durchschnitt so gestellt sind, daß sie gewiß keiner Unterstützung oder Gehaltserhöhung bedürfen, sind — soweit noch Minimalstellen vor-

handen sind — statt der bisherigen 4 Millionen 5½ Millionen Alterszulagen bewilligt worden, von denen evangelische Geistliche nach fünfjähriger Dienstzeit auf ein Minimalgehalt von 2400 Mark gebracht werden, und dann nach je 5 Dienstjahren 4×300 Mark, also nach 20 Dienstjahren 3600 Mark beziehen; die katholischen nach fünf Dienstjahren wenigstens 1800 Mark und dann 4×150 Mark, also nach 20 Dienstjahren 2400 Mark. Es ist nicht unsere Sache, zu untersuchen, ob die katholischen Geistlichen im Vergleich zu den evangelischen allzu dürftig bedacht sind — das Centrum ist einstimmig der Meinung gewesen. Wohl aber dürfen wir für unsere Volksschullehrer, die der Staat ganz bestimmt und unzweifelhaft als seine Diener ansieht, wie die Volksschule als Staatsanstalt, und zwar aufgrund der Landesverfassung, mit Entschiedenheit das Recht fordern, daß der preußische Staat sie endlich auch wie seine übrigen Staatsdiener besoldet oder diese Pflicht nach Art. 25 der Verfassung mit größerem Ernste von den Gemeinden fordert, als er es bisher gethan hat.

Bei Beurteilung der Frage, ob die genannten Sätze von 100 200 und 300 Mark Zulagen nach 10-, 20- und 30-jähriger Dienstzeit genügen, ist zunächst zu fragen, ob denn seit der Falkschen Reform die Anfangs- oder Minimalgehälter der Landschullehrer — um uns vor der Hand auf diese zu beschränken — als Grundlage der Besoldung befriedigen? Für die ersten fünf Jahre der Anstellung etwa, d. i. für einen unverheirateten jungen Lehrer, mögen 750 Mark neben freier Wohnung und Feuerung durchweg genügen, falls der junge Mann nicht mit Schulden für seine Ausbildung zu ringen hat, oder falls er Gelegenheit zu einigem Nebenverdienste findet. Allein bei der notorisch schlechten Besoldung unserer Volksschullehrer ist nicht zu erwarten, daß sich junge Leute mit Vermögen diesem Berufe zuwenden, vielmehr dürfen wir annehmen, daß bei weitem die Mehrzahl der jungen Lehrer, die nach sorgfältiger Berechnung von ihrem 14. bis 20. Lebensjahre über 4000 Mark auf ihre Ausbildung haben wenden müssen[1], ihren

[1] Vgl. S. 102 meiner Schrift über den „Kampf um die Volksschule".

schweren Beruf mit Schulden antreten, die natürlich mit der Zeit, wenn die Familie in ganz anderem Maßstabe als das Gehalt wächst, recht drückend werden können. Nun sind zu Falks und seit Falks Zeit auch auf dem Lande Tausende von neuen Schulstellen begründet und überall mit dem Minimalgehalte dotiert worden. Diese neuen Stellen nebst den zahlreichen alten, welche um die Mitte der siebenziger Jahre auf das erwähnte Minimum erhöht worden sind, bilden jetzt unter den gesamten Landschulstellen bei weitem die Mehrzahl, wie auch statistische Nachweise lehren. Im Regierungsbezirke Magdeburg, der in seinem westlichen Teile verhältnismäßig gut dotierte Landschulstellen hat, sind unter den 1268 Stellen gegenwärtig 639 Minimalstellen, und der ganze Bezirk zeigt ein Durchschnittsgehalt von 988 Mark, was über den Durchschnitt der ganzen Monarchie hinausgeht. Allein in den beiden Kreisen Jerichow haben die 224 Landschulstellen Durchschnittsgehälter von 905 Mark und unter diesen stehen 140 Stellen, also 63 %, auf dem Minimum. In der mit Schulen wie Kirchen reich gesegneten Altmark beziehen die 436 Landschullehrer Durchschnittsgehälter von 818 Mark, und von diesen sind 316 Stellen, also 72 % oder nahezu drei Viertel, Minimalstellen. Die Zahl der besser dotierten Stellen ist hier sehr gering; von den über das Minimum hinausgehenden Stellen hatten vor zwei Jahren, und wahrscheinlich noch heute, nur 15 Stellen je 1200 Mark und darüber, darunter 4 Stellen von 1400 bis 1500 Mark und nur eine Stelle mehr als 1500 Mark! In den Jerichowschen Kreisen haben unter 224 Landschullehrern nur 18 je 1200 Mark und darüber[1].

Es ist bei der angedeuteten Entwickelung des Schulwesens seit der Falkschen Zeit nicht anzunehmen, daß in den meisten Regierungsbezirken der Monarchie diese Verhältnisse günstiger liegen, wohl aber in sehr vielen schlechter, da am Schlusse der Aufbesserungsperiode im Jahre 1878 das Durchschnittsgehalt in Stadt und Land ohne Zulagen 1060 Mark und mit den Zulagen 1122 Mark betrug. Zur Falkschen Zeit, genauer von 1871 bis 1878 war das Durchschnittsgehalt der sämtlichen

[1] Daselbst Seite 96 f.

preußischen Volksschullehrer von 792 Mark auf 1122 Mark (inkl. Zulagen) d. i. um 41,7 % gestiegen; seitdem ist notorisch an den Gehaltsverhältnissen, wenigstens auf dem Lande im allgemeinen nichts verbessert, und hier liegt das Hauptgebrechen zur Zeit eben darin, daß infolge der angedeuteten Entwickelung die Zahl der Minimalstellen, so unbestreitbar auch die Verbesserung der früheren derartigen Stellen ist, unverhältnismäßig und bedenklich gegen früher gestiegen ist. Leider stehen mir die neuerdings veröffentlichten statistischen Erhebungen vom Jahre 1886 — die letzten, welche es giebt — hier nicht zur Hand; ich zweifle aber nicht daran, daß sie mir leider Recht geben werden. Wo, wie in dem größten Teile des Regierungsbezirks Magdeburg, nämlich in der Altmark und den Kreisen Jerichow I und II, unter 660 Landschullehrern mehr als zwei Drittel, in der Altmark nahezu drei Viertel Minimalstellen und nur sehr wenige die Aussicht haben, nach 20-, 30jährigem treuen Dienste auf Stellen zu gelangen, welche einige hundert Mark mehr einbringen, da muß wenigstens allen denen, die zeitlebens auf Minimalstellen angewiesen sind, mit der Zeit die anfängliche Berufsfreudigkeit oder gar der Lebensmut schwinden.

Was können solchen mit 4—6 Kindern gesegneten, vielleicht noch oft genug mit Krankheiten heimgesuchten Familienvätern Alterszulagen von 100—300 Mark nach 10—30jähriger Dienstzeit und vielleicht auch noch eine gelegentliche Unterstützung von 50—60 Mark helfen? Zumal, wenn sie auf jene Zulagen nicht einmal rechtlich Anspruch machen können! Sie werden sie als willkommene Zuschüsse zur spärlichen Besoldung dankbar willkommen heißen, aber sie nicht als wünschenswerte und wirksame Ergänzung einer guten Besoldungsgrundlage freudig begrüßen. Dürfen wir, die wir glücklicher gestellt sind und uns lebhaft an der inneren und äußeren Entwickelung des Schulwesens und der Volksbildung beteiligen, uns darüber wundern, daß aus weiten Kreisen der Landschullehrer gegenwärtig sich eine größere Apathie in fast allen inneren und äußeren Angelegenheiten des Schulwesens als vor 20 und vor 40 Jahren bemerklich macht; daß das freie Konferenzleben hier fast mehr als damals darnieder liegt, daß so viele Lehrer

charakterschwach werden und sich in politisch-religiöse Richtungen ziehen lassen, die weder den Standesinteressen noch der Volksbildung frommen?

Solche hochbetrübenden Zustände sind gottlob in den meisten Städten unbekannt, wenigstens in den größeren, rasch aufblühenden. Ob aber die Gehaltsverhältnisse der Stadtschullehrer durchweg günstiger liegen als die der Landschullehrer, das ist doch sehr die Frage. Wenn sich hier jene unerfreulichen sozialen und pädagogischen Zustände weniger bemerklich machen, als in Landkreisen, so ist das leicht erklärlich aus Gründen, welche wir im Augenblicke indes auf sich beruhen lassen können. Wer die Gehaltsskalen unserer größeren Städte und die Durchschnittsgehälter mit denen auf dem Lande vergleicht, der kommt unwillkürlich zu der Ansicht, daß städtische Lehrer im allgemeinen besser gestellt seien, als Landschullehrer. Früher war man vielfach nicht ohne Grund gerade entgegengesetzter Ansicht, und es ist auch heute noch nicht ganz unrichtig, daß wenigstens in einigen Regierungsbezirken die Verhältnisse für das Land günstiger liegen als für manche Städte. Wir haben es hier nicht mit der ohnehin ziemlich müßigen Abwägung dieser Verhältnisse zu thun, sondern wollen nur andeuten, daß die ungleich höheren Zahlen noch nichts beweisen, vielmehr die Not unter Tausenden von Stadtschullehrern in der That der der meisten Landschullehrer nicht nachsteht.

Wahr ist, daß in fast allen Städten wie auf dem Lande die Anfangsstellen bedeutend verbessert sind, und daß wohl überall Gehaltsskalen, nach dem Dienstalter abgestuft, dem wachsenden Bedürfnisse des Lehrers abhelfen sollen; wahr ist es auch, daß diese schon zu Falks Zeit begonnene Gehaltsaufbesserung und Regulierung zu seiner Zeit die nachdrücklichste Förderung erhalten habe. Allein es ist nicht wahr, — was man in manchen Kreisen behauptet, — daß schon Dr. Falk die Steuerkraft der städtischen Kommunen allein für ausreichend zur Deckung dieser Schulbedürfnisse gehalten habe, also daß der Staat nicht verpflichtet oder genötigt sei, ihnen hierin entgegenzukommen. Wenn Dr. Falk in dem schon erwähnten Ministerial-Erlaß vom 18. Juni 1873 staatliche Alterszulagen „bei größeren Schulsystemen" ablehnte, welche bereits Lehrergehälter in planmäßiger

Abstufung besitzen, und überall die Zulagen für die Lehrer nicht gesetzlich fixierte, so dürfen wir annehmen, daß er diese ganze Regelung von Alterszulagen als eine provisorische Maßregel ansah, welche recht bald durch ein umfassendes Schul- und Dotationsgesetz abzulösen sei. Wir wissen aus dem Munde des Herrn Reichskanzlers, daß Herr Dr. Falk im Jahre 1878 ein solches Gesetz hatte vollständig ausarbeiten lassen, und daß er zur Durchführung desselben nicht weniger als 30 Mill. Mark für notwendig erachtete. Sicherlich hat er auch daran gedacht, städtische Lehrer an staatlichen Alterszulagen teilnehmen zu lassen, denn im Jahre 1875 sind auch den städtischen Lehrern nicht unbedeutende Zulagen und Unterstützungen gewährt worden: in der Provinz Preußen per Kopf 44 Mk., in Posen 66 Mk., in Pommern 53 Mk., in Schlesien 24 Mk., in Brandenburg 25 Mk., in Sachsen 21 Mk., in Westfalen 46 Mk., in Rheinland 34 Mk.[1] Es will uns schwer einleuchten, daß diese Zulagen „zu Unrecht“ an städtische Lehrer gewährt worden seien. Unterstützungen sind ja auch in der neuesten Zeit städtischen Lehrern in besonders bedrängter Lage zu teil geworden, wie sie auch andere Beamten erhalten; allein regelmäßige „Zulagen“ können doch höchstens nur in den allerkleinsten und ärmsten Städten gewährt worden sein und sie werden auch hier aller Wahrscheinlichkeit nach weiter eingeschränkt werden, so daß die städtischen Lehrer so ziemlich allein auf die kommunale Kraft oder Großmut angewiesen sind. Diese aber decken das Bedürfnis im allgemeinen noch nicht. In früheren Zeiten fanden die schlecht oder auch schon gut besoldeten städtischen Lehrer vielfach Gelegenheit zu mehr oder weniger einträglichem Nebenverdienste. Durch soziale Revolutionen von mancherlei Art wie durch Vorschriften staatlicher und kommunaler Behörden sind dieselben nach fast allen Richtungen hin beschnitten; sogar freie Dienstwohnungen für einzelne Lehrer sind in Wegfall gekommen. Im Durchschnitte bezogen im Jahre 1878 unsere städtischen Volksschullehrer, d. h. alle Lehrer an eigentlichen Volks- oder Elementarschulen, Bürgerschulen, Mittelschulen und höheren und mittleren Töchterschulen

[1] S. 93 meiner erwähnten Schrift.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

samt ihren Rektoren und anderen Dirigenten 1410 Mk., mit „den Zulagen" 1440 Mk., natürlich ohne Wohnung oder Wohnungsgeld. Daß das Leben in der Stadt vielfach teurer ist als auf dem Lande, auch jetzt noch nach erleichterter Kommunikation, das ist unbestreitbar, denn wenn auch manche notwendigen Lebensbedürfnisse für die Nahrung und Kleidung hier eben nicht teurer sind, so macht sich hier doch nach vielen Seiten hin ein größerer Luxus geltend als auf dem Lande, dem sich ein Lehrer, auch wenn er sich mit seiner Familie noch so sehr einschränkt, nicht ganz entziehen kann. Wir können das hier im einzelnen nicht nachweisen. Allein ein Bedürfnis verschlingt in den Städten einen großen Teil der Einnahmen: das Wohnungsbedürfnis, das sich außerdem von Jahrzehnt zu Jahrzehnt erheblich steigert und in den größeren Städten, welche Gehaltsskalen von 900—2400 Mk. und von 1000—2700 Mk. oder gar von 1100—3000 Mk. aufweisen, ebenso drückend, ja noch drückender ist als in kleineren und ärmeren Städten. Dabei bleibt es sich völlig gleich, ob die Lehrer zur Miete wohnen oder eigene Häuser haben. Auch verschlägt es nichts, ob die Stadtkassen in den Besoldungs-Etats für Lehrerwohnungen 100 oder 150 Mk. in Anrechnung bringen, indem sie diese ungenügenden Sätze mit in den Gehaltssätzen verrechnen. Jedermann weiß, daß dafür nirgends eine Wohnung zu haben ist. In Magdeburg z. B. müssen die Lehrer, welche Familie haben, für anständige Wohnungen im 3. oder 4. Stockwerke großstädtischer Paläste — andere sind in den frequentesten Teilen der Stadt überhaupt nicht zu haben — 500—800 Mk. jährlich aufwenden, d. i. oft mehr als ein Drittel ihres Gehaltes, das dort von 1100—2700 Mk. steigt. In anderen etwas kleineren Städten mit Gehältern von 900—1950 oder 2100 Mk. sind kleinere Wohnungen nur zu 300 Mk., größere für eine Familie mit 4—6 Gliedern nur zu 400—500 Mk. zu haben.

Daneben leiden unsere städtischen Lehrer noch mehr als andere Angestellte an dem Mißstande, daß sie zu spät in die höheren Gehaltsstufen einrücken.

Wie oft muß man von unverständigen Menschen oder von Neidern hören, die Lehrer seien dadurch vor allen anderen An-

Digitized by Google

gestellten bevorzugt, daß sie früher als diese zu einer festen Anstellung kämen und in dieser mit dem Gehalte nach bestimmten Dienstjahren regelmäßig aufrückten! Demgegenüber weisen wir darauf hin, daß die Lehrer auch nach bestandener zweiter Lehrerprüfung, die sie zur definitiven Anstellung befähigt, sich jahrelang mit so geringen Gehältern begnügen müssen, daß sie die Remunerationen oder Tagegelder vieler Subalternbeamten in dem Alter von 18—25 Jahren nicht übertreffen oder erreichen; daß die Beamten aber nach mehrjähriger Wartezeit, etwa mit dem 25. Lebensjahre, sofort zu Gehältern gelangen, wie unsere städtischen Lehrer sie erst nach dem 40. Lebensjahre zu erreichen pflegen. Man vergleiche die Nachweisungen hierzu in meiner genannten Schrift S. 103 u. f. Während die meisten Subalternbeamten, mit denen wir unsere Lehrer vergleichen dürfen, mit dem 40.—45. Lebensjahre in die höheren und höchsten Gehaltsstufen einrücken — ganz den Bedürfnissen der Familien entsprechend —, gelangen die Lehrer gewöhnlich erst nach 30 Dienstjahren, also erst nach dem 50. Lebensjahre auf die oberste Gehaltsstufe. In mehreren Städten wird das Maximum noch viel später erreicht: in Magdeburg z. B. das an und für sich völlig ungenügende Gehalt von 2700 Mk. erst nach 34 Dienstjahren und in Burg das Maximum von 1950 Mk. gar erst nach 38 Dienstjahren, d. i. wenigstens 10 Jahre zu spät, indem unsere Lehrer überhaupt im günstigsten Falle nur ein durchschnittliches Lebensalter von 57 Jahren erreichen. Und doch hatte die Königliche Regierung zu Magdeburg unter dem 24. April 1875, also auf Veranlassung des Dr. Falk, schon ein Besoldungs-Regulativ aufgestellt, wonach Lehrer in Städten von der Größe Burgs ein Maximum von 2100 Mk. und zwar nach 30 Dienstjahren erreichen sollten. Alle Versuche der Lehrerschaft Burgs bei den hohen und höchsten Behörden um Durchführung dieser als gesetzlich geltenden Bestimmungen sind leider erfolglos geblieben, indem die Gemeinden die Anforderungen ohne Staatszuschuß für unerreichbar erklären, und die Staatsregierung sich nicht für verpflichtet erachtet, die Vorschriften ihrer eigenen Organe durchzuführen. Und das alles, *weil es in Preußen, dem „Staate der Schulen und Kasernen“, immer noch an einem auch die Gehaltsverhält-*

nisse in ihren Grundzügen regelnden Schulgesetze fehlt!

In einem späteren Artikel gedenken wir unter Vergleichung der Lehrergehälter in Preußen mit denen anderer Lehrer und der Subalternbeamten den Versuch zu machen, nachzuweisen, wie der Staat und die Gemeinde der Lehrerschaft auf die einfachste Weise in dieser Kardinal- und Lebensfrage gerecht werden könnten.

III.

K. V. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts.

Von

Dr. A. Bliedner,

erstem Lehrer am Lehrerseminar in Eisenach.

In der pädagogischen Presse stehen gegenwärtig die „formalen Stufen des Unterrichts" auf der Tagesordnung. In den verschiedenen Aufsätzen und Schriften über diesen Gegenstand kommt Stoy meist außerordentlich kurz weg.[1] Wie geht das zu? Indem ich mir diese Frage vorlegte, ward ich veranlaßt, auf Grund des ziemlich reichen Materials, welches mir zu Gebote steht, Stoys Stellung zu den Stufen des Unterrichts näher zu untersuchen. Dabei drängte sich natürlich auch die besondere Frage auf: Wie stellte sich Stoy zu der Zillerschen Theorie? oder genauer: Was bewog ihn, diese abzulehnen? Die Beantwortung dieser Frage muß schon deshalb von Interesse sein, weil es doch höchst auffällig ist, daß zwei Männer, die sich beide Schüler Herbarts nennen, in einer so wichtigen Sache, wie die Stufen des Unterrichts sind, wesentlich verschiedene Auffassungen hegen. Da sich beide auf Herbart be-

[1] Eine Ausnahme macht der Aufsatz von Prof. Gleichmann „Über Herbarts Lehre von den formalen Stufen", Deutsche Blätter ꝛc. 1889, Nr. 15—20.

rufen, so kann man sich über diese Verschiedenheiten nur dann Licht verschaffen, wenn man sich das Verhältnis möglichst deutlich gemacht hat, in dem sowohl die Stoysche als die Zillersche Auffassung zu derjenigen Herbarts steht. Über dieses Verhältnis herrscht vielfach nicht die nötige Klarheit, ja es ist nicht selten geradezu verdunkelt worden. So wird es mir beispielsweise schwer, in folgenden Fällen etwas anderes als eine Verdunkelung des historischen Sachverhaltes zu erblicken. Bei Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts, 2. Aufl., S. 59, heißt es: „Bei Herbart selbst sind Analyse und Synthese in der Klarheitsstufe zusammengefaßt"; bei Wiget, Jahresbericht des bünderischen Lehrervereins, 1. Jahrg. 1883/84 (über die formalen Stufen) S. 56: „In bezug auf die Zählung der formalen Stufen ist zu bemerken, daß bei Herbart die ersten zwei derselben unter dem Namen Klarheit (= Anschauung) zusammengefaßt sind"; bei Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, 1. Schuljahr, 3. Aufl. S. 36: „Wobei zu bemerken ist, daß bei Herbart Analyse und Synthese als eine Stufe, als die Stufe der Klarheit zusammengefaßt werden". Bei keinem der drei Citate ist die Stelle aus Herbart angegeben, auf die man sich hierbei beruft. Das ist sehr erklärlich; denn eine solche Stelle giebt es nicht und kann es nicht geben, aus dem einfachen Grunde, weil Herbart nicht etwas zusammenfassen konnte, was zu seiner Zeit noch nicht existierte. Historisch richtig kann es nur heißen: Ziller hat an die Stelle der Herbartschen Klarheitsstufe zwei Stufen gesetzt, die er mit dem Namen Analyse und Synthese bezeichnete. In Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten, 2. Aufl., S. XI des Vorwortes lesen wir: „Das ist die von Herbart sogenannte Analyse". Auch hier fehlt die betreffende Herbartsche Stelle. Setzt man dagegen statt Herbart Ziller ein, so hat die Sache ihre vollständige Richtigkeit. Lange, Über Apperception, 2. Aufl. 1887, sagt S. 117 historisch richtig: „Es ist ein Verdienst der Herbartschen Schule, namentlich aber Zillers, die Notwendigkeit einer vorbereitenden Stufe (der sog. Analyse) für jeden Unterricht mit Entschiedenheit betont und psychologisch begründet zu haben"; aber historisch unrichtig S. 133: „Neu ist an Herbart-Zillers Theorie .... die Einführung der die An-

eignung des Unterrichtsstoffes einleitenden Analyse".[1] Derartiges hat die schlimme Folge, daß von gegnerischer Seite allerlei Vermutungen, und zwar nicht immer schmeichelhafter Art, aufgestellt werden über die Ursachen, aus denen solche ungenaue Darstellungen hervorgerufen sein könnten. So heißt es bei K. Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts 2c., Leipzig 1888, S. 144: „Oder ist es etwas weniger als frommer Betrug, wenn Ufer in seiner Vorschule zur Pädagogik Herbarts dem vertrauensvollen, mit Herbarts Pädagogik noch unbekannten Leser die Pädagogik Zillers unterschiebt?" Die bloße Thatsache, daß ein solcher Vorwurf überhaupt erhoben wird, ist jedenfalls sehr betrübend. Er hätte aber sicher nicht erhoben werden können, wenn Ufer schärfer zwischen Herbart und Ziller geschieden hätte.

Unserem Thema näher kommend, betrachten wir nun

I. Was man Stoy zum Vorwurf macht.

Häufig hört man Äußerungen wie folgende: Zillers Lehre von den formalen Stufen hat sich bereits in weiten Kreisen Eingang verschafft, und ihre Zweckmäßigkeit wird immer mehr anerkannt.[2] Und daran schließt sich die weitere: Und was hat

---

[1] Auch außerhalb Herbartscher Kreise findet man ganz gewöhnlich Äußerungen wie die folgenden von Knauth (Schulblatt für d. Provinz Brandenburg. Herausgegeben v. Schumann, 51. Jahrg. 1886): „Diese beiden Stufen belegt Herbart mit dem wenig glücklich gewählten Namen: Stufe der Klarheit" (S. 595) und „Die Herbartsche Artikulation fordert unbedingt die Analyse vor der Synthese" (S. 599). Wo sagt das Herbart? Auch Wesendonck (Über die Entstehung und Entwickelung der sog. wissenschaftlichen Pädagogik und den zwischen den Herbartianern und ihren Gegnern entbrannten Streit, Frankf. Schulz. 1885, Nr. 3) sagt, indem er „die Hauptpunkte der Herbartschen Pädagogik" aufzählt, unter Nr. 5: „Um nun das Interesse des Zöglings zu wecken und dauernd zu bewahren, muß der Unterrichtsstoff in methodische Einheiten zerlegt werden, und beim Unterricht muß jede derselben vier formale Stufen durchlaufen. Diese sind A. Die Klarheitsstufe, enthaltend a) die Analyse oder die Vorbereitung auf das Neue, b) die Synthese oder Darbietung des Neuen 2c."; er fügt dann noch hinzu: „Diese Hauptbegriffe seiner Pädagogik suchte Herbart in dem durch ihn begründeten pädagogischen Seminar zu Königsberg (seit 1810) praktisch durchzuführen."

[2] Vgl. z. B. Rein, Pickel und Scheller, 8. Schulj. Vorwort S. XI: „In weite Kreise ist sie (die Idee der formalen Stufen in Zillerscher

Stoy in dieser Beziehung gethan? Nichts oder doch so Unbedeutendes, daß es gegen das, was Ziller und seine Schule geleistet, gar nicht in Betracht kommt. Die Richtigkeit der erstgenannten Äußerung zu untersuchen, gehört nicht zu unserer Aufgabe, desto mehr hat sie es mit der zweiten zu thun. Da fragt es sich nun zunächst: Wie hat jene Meinung, Stoy habe der Lehre von den formalen Stufen keine Aufmerksamkeit geschenkt, entstehen können? Wenn ich die mündlichen und schriftlichen Äußerungen, die mir in dieser Beziehung vorliegen, zusammenstelle, so finde ich, daß es hauptsächlich folgende Punkte sind, durch welche jene Meinung veranlaßt worden ist. Man sagt nämlich: 1. Wer sich über Wesen und Bedeutung der formalen Stufen unterrichten will, der darf nicht zu Stoys Schriften greifen; denn in ihnen findet er nichts darüber, oder wenn er etwas darin findet, so ist es entweder nicht Herbartisch oder es läßt sich in der Praxis nichts damit anfangen.[1] 2. Einige der ehemaligen Mitglieder des Jenaischen Pädagogischen Seminars gestehen, daß ihnen während ihres Aufenthaltes in letzterem noch kein Verständnis der formalen Stufen geworden sei, sondern daß sie dies erst durch Ziller und dessen Schule erhalten hätten. Es mögen noch andere Gründe vorhanden sein, welche die Entstehung der oben erwähnten Meinung hervorgerufen haben, aber die genannten scheinen mir die hauptsächlichsten zu sein.

Prägung) gedrungen, frühere Gegner erkennen willig ihre Wahrheit an; immer mehr bricht sie sich Bahn, wenn sie freilich auch auf ihrem Siegeszuge hier und da verflacht und verunstaltet wird" u. s. w. Siehe auch Reins Pädag. Stud. 1889, 1. Heft S. 23, und Rißmann, Zur Lehre von den Unterrichtsstufen (Preuß. Lehrerzeitung 1887, Nr. 292), wo es heißt: „Die besprochene Lehre (von den Formalstufen) ist von allen Teilen der Herbart-Zillerschen Pädagogik derjenige, welcher schon jetzt allgemeine Zustimmung findet." Vorsichtiger drückt sich K. Richter a. a. O. S. 10 aus: „Dagegen hat man der Idee der formalen Stufen eine allgemeinere Zustimmung entgegengebracht und außerhalb des Kreises der Zillerianer sich weniger ablehnend dagegen verhalten."

[1] Vgl. Wiget, a. a. O. S. 56: „Stoy in Jena hat den Herbartschen Gedanken nicht adoptiert"; ferner Rein, Pädagog. Stud. 1883, 4. Heft, S. 3: „Stoys Auffassung hat aber auch mit Herbart gar nichts zu thun" und „Stoy fordert also keine freiere Bearbeitung der Formalstufen, sondern er hat eine von Herbart durchaus abweichende Ansicht, deren nähere Begründung er uns schuldig geblieben ist."

Da erlaube ich mir nun zunächst an diejenigen, welche den zwei Punkten ein möglichst großes Gewicht beizulegen geneigt sind, die Bitte, die beiden Gründe noch einmal durchzulesen, aber dabei überall das Wörtchen „formale“ vor Stufen weg zu lassen. Die Bitte, sollte ich meinen, kann mir deswegen nicht wohl abgeschlagen werden, weil sowohl Ziller als Stoy anerkanntermaßen sich auf Herbart stützen, bei diesem aber der Ausdruck „formale“ Stufen nicht zu finden ist. Sollten da nicht die beiden Punkte bereits ein etwas anderes Aussehen bekommen? Gewiß bekommen sie ein anderes. Denn es lassen sich eine ganze Anzahl von Stellen aus Schriften Stoys namhaft machen, in denen von den Stufen des Unterrichts die Rede ist oder eine Anwendung derselben vorliegt. Und wenn sich die erwähnten Mitglieder des Jenaischen Seminars genau der, freilich nicht gedruckten, Vorlesungen Stoys und vor allem seiner Kritiken über Probelektionen erinnern wollten, so würden sie finden, daß da den Stufen des Unterrichts keine geringe Bedeutung zugeschrieben ist. Nur müssen sie sich dabei vergegenwärtigen, daß hierher auch alles das zu ziehen ist, was Stoy über den rechten Wechsel von Vertiefung und Besinnung vorbrachte. Denn auf diese beiden Begriffe, die er freilich ganz anders faßte als Ziller (s. unten), gründete Stoy wie Herbart die Lehre von den Stufen des Unterrichts. Auch müssen sie die Möglichkeit berücksichtigen, daß die Stufen vorhanden seien, ohne daß sie ausdrücklich mit Namen bezeichnet werden. Wie kommt es denn aber, daß die Hinzufügung oder Weglassung des Wortes „formal“ von so großer Bedeutung ist? Es läßt sich ja nicht wohl in Abrede stellen, daß die Stufen des Unterrichts, wie man sie auch fassen möge, wesentlich formaler Natur sind. Allein die Sache ist die, daß man in den bei weitem meisten Fällen, in welchen der Ausdruck „formale Stufen“ angewendet wird, bewußt oder unbewußt die Zillersche Fassung derselben meint, ohne dabei zu untersuchen, ob diese die einzig denkbare ist, noch, in welchem Verhältnisse sie zu Herbart, ihrem ersten Begründer, steht. Auf dieses Verhältnis sei jetzt näher eingegangen.

II. Wie verhält sich Zillers Stufentheorie zu den Ausführungen Herbarts?

Eine Vergleichung von Zillers besonders in § 23 seiner Allgemeinen Pädagogik (2. Aufl., herausgeg. von Just) und an einigen anderen Stellen niedergelegten Theorie mit Herbarts Allgemeiner Pädagogik ergiebt folgende Verschiedenheiten der Auffassung:

1. Die Zahl der Stufen ist eine verschiedene, Herbart zählt vier, Ziller fünf. Zwar wendet auch letzterer in der Allgem. Päd. regelmäßig die Bezeichnung „vier Stufen" an, z. B. S. 294 und 296. Wenn er aber S. 273 von der Stufe der Analyse und S. 274 von der Stufe der Synthese spricht so kommen doch fünf heraus, und es wäre daher folgerichtiger gewesen und hätte zu weniger Verwechselungen zwischen Herbart und Ziller geführt, wenn letzterer, wo er von seiner Darlegung spricht, immer die Fünfzahl beibehalten hätte.

2. Die eine Stufe mehr erhält Ziller dadurch, daß er Herbarts erste Stufe in zwei zerlegt: Analyse und Synthese. Von einer solchen Zerlegung der ersten Stufe weiß Herbart nichts.

3. Die Benennung dieser beiden ersten Stufen nimmt Ziller aus Herbart, aber aus einem ganz anderen Kapitel, als aus dem über die Stufen des Unterrichts, nämlich aus dem über den Gang des Unterrichts. So sagt er in der Grundlegung, 2. Aufl. S. 294: „Die Analyse und Synthese können mit einem Ausdruck von Herbart als die Stufe der Klarheit zusammengefaßt werden", und im Jahrbuch f. wiss. Päd. 1869 S. 31 folgende: „Das synthetisch Neue werden wir in Verbindung mit dem dazu gehörigen analytischen Stoffe nach Herbart, der freilich selbst nicht zur praktischen Durchführung gelangt ist, als die Stufe der Klarheit bezeichnen, und die beiden Hauptbestandteile derselben werden wir durch Analysis und Synthesis, ohne uns durch die mit Ausnahme des streng Herbartschen Sprachgebrauchs ganz allgemeine Sprachkonfusion in bezug auf diese Begriffe beirren zu lassen, sorgfältig unterscheiden; denn es ist einer der größten Fehler des gewöhnlichen Unterrichts, daß für das Bewußtsein des Zöglings die beiden Bestandteile sich nicht scharf voneinander abheben."

4. Das hat den weiteren Unterschied zwischen Ziller und Herbart zur Folge, daß, während letzterer sowohl für den analytischen Unterricht, als auch für den synthetischen die vier Stufen der Klarheit, Association, des Systems und der Methode vorschreibt (vergl. besonders die bekannten Tabellen in der Allgem. Pädagogik, Willmann, Herbarts Pädagog. Schriften, 2. Ausgabe, 1. Band S. 432 ff.), Ziller den analytischen und synthetischen Unterricht nur auf die erste (Herbartsche) Stufe verweist. Denn in der Allgem. Schulzeitung 1873 S. 247 sagt Ziller: „Analyse und Synthese müssen ohnehin nur auf der ersten Stufe unterschieden werden.“

5. Herbart verlangt die vier Stufen nicht nur für „jedes kleinste Glied“, sondern er sagt auch (Allgem. Päd., a. a. O. S. 406): „Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größeren zusammensetzen, und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen erstiegen werden sollen.“ Ziller dagegen sagt (Allgem. Pädag. S. 294): „Nur darf man nicht daran denken, die Stufen nach Jahreskursen oder überhaupt in weiten Distanzen verteilen zu wollen.“

6. Herbart betrachtet die „Klarheit des Einzelnen“ als ruhende Vertiefung, die Association als fortschreitende Vertiefung ꝛc. (vgl. z. B. Allg. Pädag., a. a. O. S. 385), Ziller handelt in der Allgem. Pädag. von Vertiefung und Besinnung nur bei der „Synthese“ (S. 274 ff.) und bezieht Vertiefung und Besinnung nur auf die Halt- und Ruhepunkte. „Bei allem Unterricht, vor allem aber bei der Synthese, sind daher Abteilungen, sind Halt- und Ruhepunkte notwendig. Wie groß jede Abteilung sein darf, wie spät ein Halt- und Ruhepunkt eintreten darf, entscheidet sich, wie wir wissen, nach der Weite des Bewußtseins bei dem Zögling und der durchschnittlichen Weite des Bewußtseins bei der ganzen Klasse.“ [1]

---

[1] Dadurch, daß Ziller die Zusammenfassung der vier Stufen unter die Oberbegriffe Vertiefung und Besinnung hat fallen lassen, ist es gekommen, daß innerhalb der Zillerschen Schule es nicht anerkannt wird, daß auch schon in diesen Ausdrücken das Wesen der Herbartschen vier Stufen liegt. Es ist nicht gerechtfertigt, wenn, wie dies z. B. bei Ufer, a. a. O. S. 59 ff. geschieht, bei Zusammenstellung der verschiedenen Zählungen der

7. Herbart will die vier Stufen bei allem analytischen und synthetischen Unterrichte angewendet wissen; vgl. die bekannten Tabellen in der Allgem. Pädagogik und Lehrbuch der Psychologie § 209: „Beides (Vertiefung und Besinnung) findet statt sowohl beim analytischen als beim synthetischen Unterrichte". Ziller dagegen sagt (Allgem. Pädag, S. 294 ff): „Die vier Stufen sind formale Stufen; denn sie kommen bei allen Stoffen des pädagogischen Unterrichts ohne Unterschied ihres Inhaltes vor. Nur wird vorausgesetzt, daß es kulturgeschichtlicher oder dazu in Beziehung stehender theoretischer Stoff ist." Im weiteren führt dann Ziller eine Anzahl von Fällen an, wo die Stufen nicht anwendbar seien, darunter auch Korrekturen und Repetitionen.[1] Hier liegt wieder ein vollständiger Gegensatz zu Herbart vor; denn dieser weist Repetition und Korrektur dem analytischen Unterricht zu (Umriß § 117 und 123), will also auch bei ihnen die vier Stufen angewendet wissen.

Stufen die Zweizählung (Vertiefung und Besinnung) übergangen wird. Diese ist die einfachste und nicht, wie Ufer meint, die Dörpfeldsche (Anschauen, Denken, Anwenden). Wenn man anerkennt, daß in der Dörpfeldschen Dreizahl die vier Herbartschen Stufen stecken, so muß man noch viel mehr zugeben, daß sie in der Herbart-Stoyschen Zweizahl enthalten sind.

[1] Vgl. Materialien zur speziellen Pädagogik (des Leipziger Seminarbuches 3. Aufl., herausgeg. von Bergner, 1886) S. 106: „Die Formalstufen sind nur für einen genau abgegrenzten Abschnitt der kulturgeschichtlichen Konzentrationsreihe, aber in den darauf bezüglichen Stoffen aller Lehrfächer in Anwendung zu bringen." Dann folgen ebenfalls Ausnahmen, wo sie nicht angewendet werden sollen, nämlich beim Korrigieren und Einüben, auch nicht im Anschlusse an encyklopädische Bücher oder an systematische, wie der Katechismus, auch nicht an Gleichnisreden und die Bergpredigt und an die Geschichte vom Sündenfall und der Schöpfung, auch nicht beim Technischen und Physiologischen. — Auf eine Menge anderer Ziller eigentümlicher Bestimmungen über die einzelnen Stufen, ferner auf die sog. methodische Einheit und die Zielangabe sei hier nicht näher eingegangen, obwohl auch hier in vielen Punkten der Gegensatz zu Herbart ganz augenscheinlich ist. Indes berühren diese Unterschiede nicht in gleicher Weise (abgesehen etwa von der „methodischen Einheit", die aufs engste mit Zillers Kulturstufentheorie zusammenhängt) das Wesen der Herbartschen Stufen wie die oben genannten. Auch mag in bezug auf manche dieser Punkte zugegeben werden, daß durch Ziller eine Fortbildung und Fruchtbarmachung Herbartischer Gedanken stattgefunden hat.

Will man wirklich behaupten, diese Unterschiede seien geringfügige? Nein, sie sind durchgreifender Art. Denn 1. wird die scharf logische Vierteilung Herbarts, bei welcher jedes Glied das andere ausschließt (ruhende und fortschreitende Vertiefung, ruhende und fortschreitende Besinnung) verlassen. 2. wird der analytische Unterricht als selbständiger Unterrichtsgang, wie ihn Herbart fordert, aufgegeben.[1] 3. wird die Anwendung der Formalstufen auf große Gruppen im Gegensatz zu Herbart

---

[1] So heißt es auch bei Rein, Pickel und Scheller, 1. Schuljahr, 3. Aufl. S. 40: „Als selbständigen Unterrichtsgang läßt Ziller, im Gegensatz zu Herbart, den analytischen Unterricht überhaupt nicht zu, sondern er ordnet ihn in der stufenmäßigen Gliederung des Unterrichts durchgehends dem synthetischen bei." (Vgl. Willmann II, S. 559 Anm.) Hierzu ist indes zu bemerken, daß Ziller wenigstens in einem Falle an der Selbständigkeit des analytischen Unterrichts festhält, nämlich bei dem sog. analytischen Latein und analytischen Französisch, worüber vgl. Materialien 2c. S. 204 ff. und besonders die Aufsätze von Ziller im Jahrbuch XIII) S. 66—79 und XV, S. 50—58, welche das Material für den ersten lateinischen Unterricht enthalten. Hier ist der gesamte Stoff in „Einheiten" zerlegt, und bei jeder kehren Synthese, Association und System wieder. Analyse und Methode sind nicht ausdrücklich genannt, lassen sich aber unschwer ebenfalls erkennen. Dabei tritt nun freilich der Übelstand ein, daß man eine „Analyse" des „analytischen Unterrichts" annehmen muß. Vergl. Materialien 2c. S. 205: „Bei dem analytischen Sprachunterricht muß freilich die Analyse vielfach vorbereiten." Schon hieraus geht deutlich hervor, wie verwirrend die Bezeichnung Analyse für die erste Zillersche Stufe ist. Das gleiche gilt von der Synthese als zweiter Stufe; denn „Synthese des analitischen Unterrichts" ist wenigstens im Sinne von Herbarts Allgem. Pädagogik ein Widerspruch. — In der oben angeführten Stelle aus dem ersten Schuljahr wird noch hinzugefügt: „Aber auch Herbart hat wohl schon eine solche Verknüpfung von analytischem und synthetischem Unterricht vorgeschwebt, wenn er sagt: „„Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir voraus, daß der analytische während des ganzen Laufes der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe kommt."" Ziller hat nur System, Ordnung in diese Verbindung gebracht." Allein es ist ganz unmöglich anzunehmen, Herbart habe, wenn er davon spricht, daß der analytische Unterricht an den passenden Orten zu Hilfe kommen müsse, an eine Zerlegung der ersten Stufe in Analyse und Synthese gedacht. Das konnte er nicht, weil er, wie oben nachgewiesen, sowohl für den analytischen als für den synthetischen Unterricht alle vier Stufen verlangt.

zurückgewiesen.[1] 4. wird eine ganze große Reihe von Unterrichtsstoffen ausgeschieden, in denen die vier Stufen nicht anwendbar seien.[2]

Es fragt sich nun: Womit hat Ziller diese seine Abweichungen von Herbart begründet? Für Nummer 1 habe ich bei Ziller überhaupt keine Stelle gefunden, worin nachzuweisen versucht wäre, daß die Vierteilung etwa logisch unstatthaft sei. Für Nr. 2 kommen folgende Stellen in Betracht: Grundlegung, 2. Aufl. S. 481: „Nach den Grundsätzen von § 19 darf auch der analytische Unterricht nicht von dem übrigen Unterrichte sich abtrennen, um seinen selbständigen Gang zu verfolgen, sondern er muß gleichmäßig mit ihm fortschreiten. Es ist deshalb immer zu beachten, in welchem Verhältnis der analytische Unterricht jeder Stufe zu dem gleichzeitigen synthetischen und allem späteren Unterrichte stehe." Allgem. Pädag. S. 296: „Die Analyse darf nicht, wie selbst bei Herbart, den vorhandenen Gedankenkreis des Zöglings für sich, ohne einen engeren Zusammenhang mit dem synthetischen Stoffe, in seine Bestandteile zum Behufe weiterer Bearbeitung zerlegen; die Trennung schadet der Einheit des Bewußtseins und führt bei der Analyse dahin, daß es un-

[1] Es ist ungenau, wenn K. Richter, a. a. O., S. 30 bei Darstellung der Lehre Zillers sagt: „Im allgemeinen ist über die fünf formalen Stufen noch zu bemerken, ... daß sie nicht etwa nur im großen und ganzen, beim Fortschreiten des Unterrichts in weiten Distanzen, auf Jahreskurse verteilt, zur Anwendung zu bringen sind, sondern daß auch das kleinste Unterrichtsganze nach ihnen zu durchlaufen ist." Das von Richter eingefügte „nur" steht im Widerspruch zu der oben angeführten Stelle aus Zillers Allgem. Pädagogik: „Nur darf man nicht daran denken, die Stufen nach Jahreskursen oder überhaupt in weiten Distanzen verteilen zu wollen."

[2] Diesen vierten Punkt bestreiten viele Schüler Zillers. So behauptet Wiget, a. a. O. S. 4, von den formalen Stufen, sie seien „bloße Formen, an keinen Stoff gebunden", und S. 51 sagt er: „Und zwar sind es formale Stufen, von keiner Materie abhängig; sondern wo es sich darum handelt, ein geordnetes und produktives Wissen zu erzeugen, da ist der psychologisch vorgeschriebene Gang: Analyse, Synthese, Association, Systematisierung, Anwendung." Ähnlich Ufer, a. a. O. S. 59: „Da nach diesen Stufen jede konkrete Unterrichtseinheit durchgearbeitet werden kann, möge sie nun dem Geschichts-, naturkundlichen, geographischen, Schreib-, Zeichen- rc. Unterricht angehören, da diese Stufen also von der Materie unabhängig sind, so werden sie formale Stufen genannt."

bestimmt bleibt und zuletzt in das Belieben gestellt wird, wo sie anzufangen, wo sie sich fortzusetzen, wo sie zu enden hat." Allgemeine Schulzeitung 1873 No. 248: „Das halte ich für einen unzweifelhaften Irrtum, daß Herbart den analytischen Gang für sich darstellen will. Das Analytische war ja ehemals bis auf die ursprünglichen individuellen Vorstellungen selbst synthetisch. Man kann es also unmöglich in einer selbständigen, eigentümlichen Entwickelung, abgetrennt von dem Synthetischen, darstellen." Für Nr. 3 Allgem. Pädag. S. 294: „Das widerspricht der Natur der Abstraktion, wie der Natur der analytischen Vorbereitung, dort muß das zu Abstrahierende an das, wovon abstrahiert werden soll, hier das Vorbereitende an das, worauf vorzubereiten ist, sich eng anschließen, sonst treten die Gedankenprozesse entweder gar nicht ein, oder sie fallen nicht zuverlässig innerhalb des Unterrichts." Für Nr. 4 Allgem. Pädagog. S. 295: „Es muß immer ein Mannigfaltiges der kulturgeschichtlichen Entwickelung oder des dazu gehörigen Stoffes vorliegen, von dem aus sich der Zögling zu einem Teile des Allgemeingiltigen und begrifflich Notwendigen erheben soll. Nur da kann eine Gliederung nach den vier formalen Stufen stattfinden."

Alles, was hier vorgebracht ist, hat für denjenigen keine Beweiskraft, der mit Herbart daran festhält, daß die Frage nach den Stufen zu sondern ist von der nach dem Gange und der nach dem Inhalte des Unterrichts. Und wenn es ein „unzweifelhafter Irrtum" Herbarts sein soll, daß er den analytischen Gang für sich darstellen will, so sieht man nicht ein, weshalb es nicht auch ein Irrtum ist, daß er den synthetischen für sich dargestellt hat. Denn nach Herbart sind analytischer und synthetischer Unterricht die beiden nebengeordneten Glieder, die den Unterrichtsgang ausmachen (abgesehen von dem bloß darstellenden Unterrichte).[1] Ein System der Pädagogik muß doch notwendigerweise, um Klarheit in die Begriffe zu bringen,

[1] Vgl. unter anderem auch Herbarts Lehrbuch der Psychologie § 209: „Hiermit hängen einige von den pädagogischen Hauptbegriffen zusammen, zuvörderst die Unterscheidung des analytischen und synthetischen Unterrichts. Jener geschieht durch zweckmäßige Reproduction, dieser sorgt dafür, neue Vorstellungen gleich anfangs in zweckmäßiger Verbindung herbeizuführen."

Form und Inhalt voneinander trennen. Und wenn Ziller von der Schädigung der Einheit des Bewußtseins spricht, so setzt das immer wieder den Gedanken an den Unterrichts stoff voraus. Aber über die Auswahl des Stoffes setzen Analyse und Synthese gar nichts fest.[1] Die Auswahl wird von ganz anderen Gesichtspunkten aus besorgt. Ist sie besorgt, dann erst tritt die Frage heran: Welcher Gang des Unterrichts ist nun zu wählen, der analytische oder der synthetische? Ist nun der eine oder andere gewählt, so haben in jedem Falle nach Herbart die vier Stufen der Klarheit, Association &c. einzutreten, also hat sowohl die Analyse als die Synthese ihre vier Stufen.

Niemand wird Ziller oder irgend jemandem, der sich dazu berufen fühlt, das Recht bestreiten wollen, eine selbständige Auffassung der Stufen des Unterrichts aufzustellen. Aber in dem vorliegenden Falle dürfte doch folgendes zu erwägen sein: Zillers Stufentheorie bezeichnet sich als Herbartisch; denn sie nimmt dessen Bezeichnung der vier Stufen an. Dann aber ist eine dreifache Möglichkeit vorhanden: Entweder sie nimmt Herbarts Theorie einfach an und geht in ihrer Anwendung nicht über Herbart hinaus; oder zweitens, sie nimmt sie zwar an, sucht sie aber fruchtbarer zu machen, als es von Herbart geschehen ist; drittens, sie bezeichnet sich zwar als Herbartisch, weicht aber in wesentlichen Stücken von Herbart ab. Dieser dritte Fall liegt bei Ziller vor. Was ist man aber dann zu erwarten berechtigt? In erster Linie doch wohl den Nachweis der Notwendigkeit einer Abweichung von Herbart, den Nachweis, daß dessen Theorie in jenen wesentlichen Stücken verfehlt, entweder logisch unhaltbar oder in der Praxis nicht zu verwerten ist oder mit anderen Ausführungen Herbarts in Widerspruch steht u. s. w. Ist dieser Nachweis wirklich von Ziller geliefert worden? Ich würde dankbar sein, wenn mir das gezeigt werden könnte. Es wird ja freilich jeder Unbefangene zugeben, daß in Herbarts Allgem. Pädagogik gerade in Bezug auf die Stufen manches dunkel ist. Niemand hat das besser auseinandergesetzt als Willmann in seinem Aufsatze „Über die Dunkelheit der

---

[1] Herbart: „Den Stoff muß die Analysis nehmen, wie sie ihn findet“ (Willman I, S. 420).

Allgem. Pädag. Herbarts" (Jahrbuch des V. f. w. P. 5. Jahrg. S. 124 ff.). Willmann führt hier sehr scharfsinnig aus, worin die Schwierigkeiten von Herbarts Unterrichtslehre liegen. So sagt er S. 131: „Es ist nicht klar, warum die Momente der Vielseitigkeit und die ihnen entsprechende Reihe didaktischer Thätigkeiten: Zeigen u. s. w. nicht auch auf die Gegenstände der Teilnahme angewendet werden"; ferner: „Ebenso ist nicht ersichtlich, warum die den Stufen des Interesses und Begehrens entsprechende Reihe: Merken u. s. w. nicht auch bei der Erkenntnis geltend gemacht wird", und S. 132: „Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Ableitung der beiden didaktischen Reihen aus den Momenten der Vielseitigkeit und des Interesses, worüber uns Herbart sehr kurz Aufschluß giebt", und S. 133: „Wird auf diese Weise durch das künstliche Fachwerk, dessen Zweck wir freilich nicht unterschätzen dürfen, das Verständnis erschwert, so geschieht dies nicht minder dadurch, daß Herbart das natürliche und älteste didaktische Fachwerk, dasjenige, welches die Lehrgegenstände bilden, fast ganz beiseite setzt. Waitz hat nicht unrecht, wenn er (in seiner Allgem. Pädagogik S. 301 Anm.) bemerkt, daß Vielseitigkeit des Interesse als Zweck des Unterrichts problematisch bleibt, ohne den Nachweis der Mittel, durch die er erreicht werden kann, und daß demgemäß eine allgemeine Pädagogik der Frage am wenigsten ausweichen könne, mit welcher Kraft und in welchem Verhältnisse jeder Gegenstand für die einzelnen Interessen zu wirken verspricht." Das sind Punkte, wo unseres Erachtens eine Kritik der Theorie Herbarts von den Stufen des Unterrichts einzusetzen hätte. Dieselbe würde sich auch auf die für Herbarts ganze Unterrichtslehre einschneidende Bedeutung besitzende logisch-combinatorische Darstellung zu erstrecken haben. Aber auch dem, der Herbarts Theorie einfach annehmen will, würden doch bald weitere Fragen sich aufdrängen, z. B.: Was ist denn nun das völlig Einzelne, das Herbart verlangt? Ferner: Wie verhalten sich die drei Arten des Unterrichts, der analytische, synthetische und bloß darstellende, zu den einzelnen Lehrfächern, zum Lebensalter und zur Individualität des Zöglings, zu den verschiedenen Schulgattungen u. s. w.? Über diese Fragen findet der Rat Suchende in Herbarts Allgem. Pädagogik nicht ausreichende

Auskunft, womit durchaus nicht gesagt ist, daß nicht in anderen Schriften Herbarts dahin gehende Ausführungen und Andeutungen vorhanden sind. Sie hier aufzuzählen, würde zu weit führen; aber auch wenn man sie alle beisammen hätte, würde doch immer einer speziellen Methodik, und wenn sie auch ganz im Geiste Herbarts gehalten wäre, noch viel zu thun übrig bleiben.

III. Wie verhält sich Stoy zu Herbart?

Eine Kritik der Herbartschen Theorie suchen wir auch bei Stoy vergebens. Wie kommt das? Er hatte dazu keinen Anlaß; denn er nahm die Stufen des Unterrichts ganz so in sein pädagogisches Bewußtsein auf, wie er sie bei Herbart fand. Er sah seine Aufgabe nicht darin, etwaige Mängel in Herbarts Theorie aufzudecken, sondern darin, das, was ihm bei Herbart als großartig und bleibend wertvoll erschien, in die Praxis des Volksschulwesens sowohl als der höheren Schulen überzuführen. Daß er aber auch einer Kritik Herbarts, wenn sie in so sachverständiger Weise wie von Willmann in dem erwähnten Aufsatze geübt wurde, seine Anerkennung nicht versagte, das geht aus den Worten hervor, die er auf jener Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Weimar sprach, wo die genannte Arbeit Willmanns Gegenstand der Verhandlung war (Allgem. Schulz. 1873 S. 301). Diese Worte sind für Stoy überhaupt sehr bezeichnend, und ich führe sie deshalb wörtlich an: „Das Begriffsnetz der Herbartschen Pädagogik ist — hier bin ich mit dem Vorsitzenden ganz einverstanden — nicht sowohl dazu bestimmt, daß bei jedem Stücklein des Unterrichts alle bezüglichen Begriffe herbeigezogen werden, sondern vielmehr dazu, daß das ganze Denken und Trachten des Erziehers eine volle, wohlgegliederte Gestalt gewinnt. 2. Ich sehe in der Innigkeit und Energie, womit Dr. Willmann sich in das System vertieft und nach den verschiedensten Richtungen hin die Konsequenzen verfolgt hat, ein höchst nachahmenswertes Beispiel, für welches ich hiermit trotz mancher Meinungsverschiedenheit im einzelnen Anerkennung und Dank ausgesprochen haben möchte. 3. Ich will schließlich gerade bei dieser Gelegenheit, wo die eingehende Betrachtung der Herbartschen Pädagogik

mancherlei Fragen und Aufgaben zu Tage gefördert hat, darauf hinweisen, daß die Allgemeine Pädagogik Herbarts als ein großer gotischer Bau betrachtet sein will. Ja, diese Allgem. Pädag. steht, wenn auch nicht alle Teile bis ins kleine ausgearbeitet und jedem ohne weiteres verständlich sind, doch als ein großes, elementares Kunstwerk da, zu welchem wir, die wir selbst weiter bauen wollen, hinwandern sollen, als ein Denkmal, an dessen Betrachtung und Verständnis wir unser eigenes Thun zu befruchten haben." Was Stoy über Herbarts Allgem. Pädag. dachte, hat er unter anderem auch in der Encyklopädie (2. Aufl. S. 349) ausgesprochen. Hier sagt er, daß, obwohl jenes Werk weder aus dem ethischen noch aus dem psychologischen System des Verfassers seine Stützen entnehmen konnte, doch die Grundgedanken bereits unerschütterlich bei Herbart feststanden, daß z. B. in den meisten Fällen psychologische Analysen dem ausgebildeten System der Psychologie bis in die kleinsten Züge entsprechen u. s. w. Aber er fügt auch hinzu: „Nach der Strenge und Kürze der in klassischer Sprache fortschreitenden Darstellung wird freilich oftmals das Verlangen nach Erläuterung und gleichsam Bekleidung der scharfen Umrisse fühlbar werden."

Eine solche Erläuterung und Bekleidung zu schaffen, das war Stoys Lebensaufgabe. In seinem Hauptwerke, der Encyklopädie, suchen wir freilich vergeblich nach einem besonderen Kapitel über die „Stufen des Unterrichts". Aber die Sache selbst wird für den Kenner der Herbartschen Pädagogik deutlich genug bezeichnet. Man mag nämlich die Herbartschen Stufen auffassen, wie man will, man wird sie stets unter den allgemeineren Begriff einer Zerlegung, einer Disposition des Unterrichtsstoffes unterordnen können. (Die Gesichtspunkte für die Disposition können natürlich sehr verschiedene sein). Wollen wir also in Stoys Encyklopädie etwas über die Stufen finden, so kann dies nur in dem Abschnitte von der „Disposition des Unterrichts" (S. 67—71) zu suchen sein. Und in der That findet sich hier das Wesen der Herbartschen Stufen in folgenden Worten: „Auch innerhalb der einzelnen Materien kehrt die statische Frage oft wieder. Abstraktes und Konkretes, Aufnehmen und Wiedergeben, Eingehen und Durchlaufen — in allen diesen und verwandten Begriffen, welche in der Lehr-

praxis den bekannten Namen der Lehre und Übung, der statarischen und kursorischen Lektüre u. a. m. zu Grunde liegen, sind Probleme der didaktischen Statik enthalten. Die Gesetzgebung der Didaktik ist hier einfach und bestimmt, die Theorie von der Reproduktion, von der Aufmerksamkeit und dem Maße der Empfänglichkeit bietet eine sichere Grundlage." Und S. 69 ff.: „Woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde."[1] Ein weiteres Eingehen auf die Stufen ist hier von Stoy offenbar deshalb vermieden worden, weil die Begründung der Stufen Sache der Psychologie ist. Deshalb citiert er auf S. 69 aus fünf psychologischen Werken die hierher gehörigen Stellen. Ebenso sagt er auf derselben Seite bei der didaktischen Propädeutik: „Die speziellen Prinzipien liegen in der Lehre der Psychologie über Apperception und das appercipierende Interesse." Wer alle diese Kapitel aus der Psychologie wirklich durchstudiert und verdaut und sich vorgenommen hat, nach ihnen seine unterrichtliche Arbeit zu gestalten, der kommt von selbst auf die Herbartschen Stufen, mag er sich dessen bewußt sein oder nicht. Aber auch noch eine andere Stelle der Encyklopädie giebt es, wo die Herbartschen Stufen unterzubringen sind, nämlich die, wo Stoy von der „Technik" redet (S. 79), d. h. von der Kunst der Darbietung und Befestigung. Auch das gründet sich durchaus auf Herbart. Dieser hatte in § 69 seines Umrisses (Willman II S. 536 ff.) die Mittel untersucht, durch welche am besten jeder einzelnen der vier Stufen entsprochen wird, und als solche Mittel aufgestellt: Für die erste Stufe Vor- und Nachsprechen, für die zweite Gespräch, für die dritte Vortrag, für die vierte Aufgabe. Stoy faßt das alles unter dem

---

[1] Sallwürck, Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts, 2. Aufl. S. 13, sagt mit Recht: „Man kann in dem, was Stoy über einheitliche Grundlage, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden sagt, das wieder erkennen, was bei Herbart Klarheit, Association und System heißt; es steht bei ihm auch an ähnlicher Stelle wie bei Herbart, vor den Regeln über den Gang des Unterrichts."

Namen der subjektiven und objektiven Technik zusammen und citiert auch hier wieder die Paragraphen der Psychologie, worin die Begründung dafür zu finden ist. Indes wäre doch zu wünschen gewesen, daß Stoy an den genannten Stellen die Herbartschen vier Stufen ausdrücklich erwähnt hätte, und zwar deshalb, weil er später auf sie als auf „didaktische Begriffe" zurückkommt. S. 369 nämlich heißt es bei der Litteratur des Religionsunterrichts: „Die pädagogische Gesetzgebung stellt für jeden konfessionellen Standpunkt, welcher Art er auch sei, die Forderung von vier Stufen, welche durch die didaktischen Begriffe der elementaren Klarheit, der Association, des Systems, der methodischen Verarbeitung charakterisiert sind." Hier wird nun auch weiter ausgeführt, was auf jede einzelne Stufe gehöre, auf die erste die einfachsten religiösen Lebensbilder, auf die zweite analytisches Lesen in der Schulbibel, auf die dritte Katechismus und der Aufbau des Systems, auf die vierte freie analytische Behandlung von religiösen Thatsachen aus Erfahrung und Kirchengeschichte u. s. w. Hier hat also Stoy ausgeführt, was Herbart verlangt, wenn er sagt: „Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größeren zusammensetzen, und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen erstiegen werden sollen." So viel ist jedenfalls sicher, daß man nicht behaupten darf, er habe in der Encyklopädie die Lehre von den Stufen mit Stillschweigen übergangen.[1]

Noch mehr, als es in der Encyklopädie geschehen konnte, ging Stoy in seinen akademischen Vorlesungen auf die Einzelheiten der Herbartschen Unterrichtslehre ein, indem er ihre Grundsätze auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände anwendete. Für jeden derselben stellte er in Bezug auf Disposition, Methode und Technik bestimmte Richtpunkte hin. Dabei fällt auf, wie außerordentlich häufig die Vierteilung wiederkehrt, besonders bei der Disposition. So diktierte er z. B. über die Disposition der Litteratur der Muttersprache (im Gymnasialunterrichte)

[1] Demnach ist es auch nicht ganz richtig, wenn K. Richter, a. a. O. S. 132, sagt: „Weder bei Waitz . . . noch bei Stoy, der sich strenger an Herbart hält, begegnet man den Herbartschen Ausdrücken."

folgendes: „Die Leichtigkeit der Aneignung des Stoffes macht es möglich, gemäß den allgemeinen Gesetzen der Propädeutik folgende vier Stufen einzurichten: 1. Kursus: Leicht faßliche, natürliche Darstellung; 2. Kursus: Individuelle Darstellung in mäßig gesteigerter Ausdehnung und Schwierigkeit, nach und nach gruppiert nach Verwandtschaft der sprachlichen Formen; 3. Kursus: Größere durch Komposition, Ausdruck und Umfang schwierigere Ganze nach dem Systeme der Sprachformen; 4. Kursus: Pragmatische Geschichte der Litteratur ohne kritische Zersetzung." In einer seiner Heidelberger Vorlesungen über Didaktik sagte er: „Innerhalb jeder einzelnen Schulwissenschaft sollen im Geiste der Apperception Stufen bestimmt werden" und dann weiter: „Das sind innerhalb der großen Stufen wieder Unterstufen, wenn möglich, in jeder Stunde. Nur so Vertrautheit mit dem aufgenommenen Unterrichtsmaterial: wohnliches Gebäude." Also auch hier tritt die doppelte Anwendung der Herbartschen Stufen hervor. Vgl. ferner die längere Stelle welche Prof. Gleichmann in dem erwähnten Aufsatze aus seinen stenographisch über Stoys Vorlesungen geführten Heften anführt (Deutsche Blätter 1889 Nr. 16 S. 126 ff.).

(Schluß folgt.)

IV.

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Ausbildung des preußischen Volksschullehrerstandes.

Eine historische Skizze.

Von

Dr. Ess.

Wenn wir die Geschichte durchblättern, so möchte es uns befremden, daß wir erst in später Zeit einen und auch dann noch mehr oder weniger geordneten Schulorganismus finden. Diese Anfänge der Schulen schließen sich den „Kirchenvisita-

tionen" an — „es gab", sagt Thilo[1], „für die aufrichtigsten Absichten der einzelnen energischen Regenten immer so große Anforderungen, so weitläufige Bedürfnisse und ernste Schwierigkeiten, so knappe Mittel, wie von Macht, so auch damals von Recht, daß das Schulwesen im Volke in ein paar Jahrhunderten zu nichts Rechtem zu kommen vermochte. Es sollte alles so viel als möglich sich selbst machen." Daher ist denn auch die Entwickelung des Schulwesens eine staatenweise geworden. Ähnlich steht es mit der Ausbildung der Lehrer.

„Die pädagogischen Größen", sagt Thilo (a. a. O. S. 74), „welche mit ihren Bestrebungen das Jahrhundert in deutschen Landen in etwelches Interesse zogen, Ratichius und Comenius, blieben mit ihren Reformplänen ohne allen Einfluß auf die niedern Schulen. Es ist daher als ein großer Fortschritt zu betrachten, wenn in Wesel im Jahre 1687 die Begründung einer Pflanzschule für Schulmeister unter dem Namen eines Contuberniums vorbereitet wurde, aus welcher Stiftung nachmals Seminaristen für das Seminar gewonnen wurden. Das Weseler Seminar wurde nach Besetzung der Stadt durch die Franzosen nach Soest verlegt[2]. Von katholischem Schulwesen ist in den Verordnungen dieser Zeit für die kurfürstlichen Lande nicht die Rede.

Selbst mit der Geschichte der anhebenden preußischen Monarchie beginnt auch nicht sofort die preußische Volksschule. Weil die Güte des Schulwesens vom Lehrerstande abhängt, so konnte es auch noch kein richtiges Schulwesen geben, bevor es nicht rechte Lehrer gab. „Was aber", sagt Thilo (S. 11 ff.), „bis dahin Lehrer hieß, das waren in Städten Litteraten mehr oder minder verkommener Art oder Candidaten, welche die Schulstation durchpassierten, um so schnell als möglich in das mehr lohnende Predigeramt zu gelangen . . .; in den Dörfern aber waren es Handwerker, die daselbst ansässig geworden waren, abgedankte Herrendiener und invalid gewordene Soldaten". Demnach kann man von eigentlichen Lehrern zu dieser Zeit

---

[1] Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha, 1867, S. 6 ff. und Fr. Ed. Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens, Berlin, 1873.

[2] Beckedorffs Jahrb. Band 2. S. 142.

nicht sprechen, ebensowenig aber auch von Unterricht nach Regeln. Zudem war die Zahl dieser Vorläufer nicht einmal ausreichend. Erst das 18. Jahrhundert und besonders Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. begründeten ein Volksschulwesen. Der erstere legte allein 1800 Schulen an.

In diese Zeit fällt jene Strömung innerhalb der evangelischen Kirche, die man mit dem Namen „Pietismus“ belegt hat. Ihr Haupt, der vielverdiente Pastor Francke in Halle a. S., richtete sein Hauptaugenmerk auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen, damit auch auf die Methode. Seit jener Zeit erst kann man vom „Lehrer“ in unserm Sinne sprechen. Francke strebte eine förmliche Vorbildung von Lehrern an, die allerdings zunächst nur an seinen „(Franckeschen) Stiftungen“ zu wirken hatten, mit der Zeit aber auch außerhalb der Anstalt Verwendung fanden[1]. Dieses Seminar wurde 1695 ins Leben gerufen und besteht noch heute nebst der Anstalt („Franckesche Stiftungen“). Indes wurde auch so das Land nicht genügend mit Lehrkräften versorgt, es blieb vielmehr der Unterricht noch immer größtenteils in den Händen Profaner. So finden wir in dem Patente vom 18. November 1722 die frühere Zulassungen bestimmende Einschränkung, daß „zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande außer Schneidern, Leinewebern und Schmieden, Radmachern und Zimmerleuten sonst keine andern Handwerker angenommen werden sollen“. Und in dem Reskripte vom 17. September 1738 heißt es, „daß auf dem platten Lande außer dem Küster und Schulmeister gar kein Schneider geduldet werden soll“. Das Reskript soll doch wohl nur dem Schulmeister einigen Erwerb aus dem Betriebe der Schneiderei sichern. So wurde es denn auch von der Regierung äußerst wohlgefällig bemerkt, als der Pastor Schinmeier zu Stettin 1735 eine Art Lehrerseminar einrichtete[2]. Eine ganz besonders wichtige Sache aber war es dem Könige, unter dem 5. Dezember 1736 eine Ordre an den Abt Steinmetz zu Kloster Bergen bei Magdeburg über Eröffnung

[1] Vergl. „Segensvolle Fußstapfen“, V. S. 66.

[2] Vergl. Beckedorf, Jahrb. Band 6, S. 39 und 55 ff.

eines Seminars daselbst zu erlassen. Schinmeier hatte an dem Waisenhaus in Halle studiert[1].

Mit dieser Zeit sind ganz bestimmte Anfänge einer ernstlich erstrebten Lehrerbildung verbunden. Ein weiterer Schritt hierzu findet sich in der Instruktion der evangelischen Superintendenten, daß „sie sich der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulkollegen und fromme Studiosen (!) annehmen" sollten. „Wer gute Schulmeister wüßte, solle sie dem Propste anzeigen". Wenn man aber auf vom Staate errichtete Anstalten für Lehrerbildung noch nicht kam, so lag dies daran, daß man die Wichtigkeit der Sache noch nicht erkannt hatte und man sie daher ruhig sich selbst überlassen wollte.

Das eigentliche Jubeljahr der Begründung des Landschulwesens in Preußen ist, wie Thilo (S. 21) sagt, das Jahr 1738. Die Regulative vom 21. Februar 1737 hatten u. A. verordnet, „daß, soviel thunlich, allenthalben tüchtige Subjekte der Jugend vorgesetzt, diese aber auch mit dem nötigen Unterhalte versorgt würden". Zu diesem Zwecke stellte der König ein Kapital von 50,000 Thalern zur Verfügung. Gleichwohl ging die Sache nicht voran, da es sich um Gewinnung von Lehrern handelte, die nicht vorhanden waren, sondern eben immer noch durch Handwerker ersetzt werden mußten. Das Reskript vom Jahre 1738 bestimmte daher: „Es müssen tüchtige Subjekte zu Schulmeistern angenommen werden". Im Jahre 1740 gab es 17000 Volks- und Landschulen in den Stammprovinzen, aber immer noch von Lehrern aus dem Handwerkerstande verwaltet. Durch die Bemühungen des um das preußische Volksschulwesen sehr verdienten Hecker war um 1748 ein Küster- und Schullehrerseminar für die Kurmark in Wirksamkeit getreten und mit der Berliner Realschule verbunden worden[2].

Im Jahre 1753 wurde dieses Seminar zum Mittelpunkte des gesamten Volksschulwesens erhoben, indem namentlich bestimmt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königlichen

---

[1] Vergl. Schinmeiers Schrift, Stettin 1732.

[2] Vergl. Hientzsch, Geschichte des ehemaligen kurmärkischen Schullehrerseminars von der Gründung desselben bis zu seiner Verlegung nach Potsdam, 1847, und Ranke, „Joh. Jul. Hecker", Berlin 1847.

Küster- und Schulmeisterstellen mit „Subjekten aus diesem Seminar“ besetzt werden sollten. Am 12. August 1753 erschien sodann das „Generalschulreglement für die gesamte Monarchie“, das (von dem oben genannten Oberkonsistorialrat Hecker ausgearbeitet) in § 14 über die Einsetzung eines Examens bestimmte, dem die Lehrer vor ihrer Anstellung zu unterziehen seien. Für die „eigenen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern sollten nur solche Lehrer angenommen werden, die im kurmärkischen Küster- und Schulseminar in Berlin eine Zeit lang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl, als die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben“. Und in § 26 heißt es: „Und zwar befehlen wir, daß solches unausbleiblich geschehen solle, um die untüchtigen Schulmeister dem Oberkonsistorio anzuzeigen, damit der Unwissenheit auf dem Lande abgeholfen und dem Verderben der Jugend vorgebeugt werde“.

In der Kabinetsordre vom 2. Februar 1769 ward dem Oberkonsistorium eröffnet, daß künftig ohne sein Vorwissen und seine Approbation kein städtischer Lehrer in der Kurmark angestellt noch befördert werden dürfe. Auch wurde dieser Behörde das Recht erteilt, unfleißige, ungeschickte und unsittliche Schulmeister ohne Weiteres aus ihren Stellen zu entlassen.

Um 1767 war im Kirchdorfe Klein-Dexen ein Seminar errichtet worden, welches von der Regierung bestätigt wurde. Indes scheint der König nach dem Ende seiner Regierung zu der Schule sein bisheriges Interesse entzogen zu haben. Wenigstens erging unterm 31. Juli 1779 unerwartet eine Ordre des Inhalts, „daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonsten gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarierte, employiert werden sollten“. Derselbe Monarch hatte am 9. Juli 1758 verfügt, daß Schulmeisterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden Stellen gerechnet werden sollten. Wahrscheinlich, sagt Thilo (a. a. O. S. 35), hielt der König die geeigneten Invaliden für gut genug, in dem 1773 erworbenen Westpreußen verwendet zu

werden. Die in den pädagogischen Vororten des Franckeschen Erziehungswesens Halle und Züllichau von Stresow und Löseke, sowie in Breslau von Mascho von 1765—74 und später wiederholt erschienenen Anweisungen für Schulmeister schienen die Aussicht eröffnen zu sollen, daß die ehemaligen Krieger sich in den schon erwähnten Reglements würden zurecht finden können. Schleiermacher äußerte sich über die Sache also: „daß Friedrich den Volksunterricht am liebsten den ausgedienten Kriegern überließ, wer findet das nicht befremdlich und schief?"

Um die genannte Zeit regte es sich auch in Schlesien. Joh. Ignaz von Felbiger, Abt des Klosters zu Sagan, überzeugte sich persönlich von dem Unterrichte im Berliner Seminar, schickte zwei fähige junge Männer dorthin zu Hecker, stellte sie nach absolviertem Kursus in Sagan an, bildete so diese Schule nach der Berliner um und hatte die Freude, sein Werk gedeihen zu sehen.

Am 12. November 1764 erließ die Königliche Kammer (Regierung) in Breslau an das bischöfliche Vikariatsamt ein Dekret des Inhalts, daß Schulmeisterseminarien angelegt . . . würden[1]. So wurde denn auch in Breslau am 4. November 1765 das noch gegenwärtig dort befindliche Seminar feierlich als Hauptseminar eröffnet und hierauf die Nebenseminarien zu Leubus, Größau, Rauden, Ratibor und Habelschwerdt. 1767 wurde in Breslau ein evangelisches Schulseminar gegründet, das durch die privaten Bemühungen des dortigen Oberkonsistorialrats Rambach am Leben erhalten blieb und von 1787—1815 im ganzen 1700 Präparanden vorbildete.

Im Jahre 1788 ging infolge der Schließung des Jesuitenklosters in Breslau auch mit dem dortigen katholischen Seminar eine Veränderung vor. Es mußte mit der Jesuitenschule verbunden werden, „um tüchtige Landschulmeister zu bilden, wozu bei der Schule durch praktische Anweisung zum Unterrichte die beste Gelegenheit ist".

Ein weiterer Schritt auf dem Gebiete der Lehrerbildung war die Herausgabe der Fachschrift „Pädagogisches Museum"

---

[1] Über von Felbiger vergl. „Schulrat an der Oder", Band 9, Heft 20 S. 1—111.

durch Rektor Borheck in Salzwedel vom Jahre 1778 an. Desgleichen verdient hier genannt zu werden die Einsetzung des „Oberschulkollegium" in Berlin im Jahre 1787, einer Centralschulbehörde, der auch die Prüfung der Lehramtskandidaten übertragen wurde. Da gefordert wurde, daß nur Geprüfte anzustellen seien, so wurde nachgewiesen, daß damit die Rechte der Patrone ebenso wenig geschädigt würden, als durch die Anstellung von geprüften Geistlichen. Und wie sehr sich damals schon eine Examinierkunst herausgebildet hatte, ersieht man aus Gedikes Schulschrift vom Jahre 1789, wo er „Gedanken über die Methode zu examinieren" veröffentlichte, die, wie Thilo (S. 49 Anmerkung) sagt, noch heute von Werte sind.

Über den Geist in dem Breslauer Seminar orientiert uns das Königliche Reskript vom Jahre 1787 an den Breslauer Regierungspräsidenten von Seydlitz, wo es u. A. heißt: „Ich bin mit Euch vollkommen einerlei Meinung, daß die Grundsätze des Christentums vor allem jungen Gemütern eingeprägt werden müssen, damit sie bei reifern Jahren einen festen Grund ihres Glaubens haben und nicht anitzt durch die leider so sehr überhand genommenen sog. Aufklärer irre geführt werden. Ich hasse zwar allen Gewissenszwang und lasse einen Jeden bei seiner Überzeugung; das aber werde ich nie leiden, daß man in meinen Landen die Religion Jesu untergrabe, dem Volke die Bibel verächtlich mache und das Panier des Unglaubens, des Deismus und Naturalismus öffentlich aufpflanze[1]."

In der Kurmark Brandenburg gab es in der geschilderten Zeit außer dem Seminar für französische Schulmeister in Berlin nur eine Bildungsanstalt für Schullehrer lutherischen Glaubens, die bereits genannt ist. Für die reformierten Schulen lag kein Bedürfnis vor. Die Ausbildung beschränkte sich daher auf dem platten Lande auf Unterricht und Anweisung durch die Geistlichen, welch letztere froh waren, einen Invaliden, Flickschneider, Nachtwächter oder Hirten zu der Stelle gefunden zu haben. Die Prüfung durch den Ortspfarrer fiel daher in der Regel auch gut aus.

---

[1] Vergl. acta hist. Eccl., Band 109, S. 108 (im Artikel „Wöllner" in Herzogs Real-Encyklopädie, Band 18, S. 226 von Tholuck).

Eine weitere Stufe erreichte die Sache, als man anfing, sich öffentlich über die bestehenden Schulzustände zu äußern. Den Anfang machte der Oberkonsistorialrat Sack in seiner Schrift „Über die Verbesserung des Landschulwesens namentlich in der Kurmark Brandenburg", Berlin 1799. In dieser Schrift wurde als einer der Hauptmängel jener Zeit aufgestellt die Untauglichkeit und Unwissenheit sehr vieler Schulhalter. Dagegen hebt der Minister von Massow in dem Berichte über seine Visitationsreisen 1798—1802 hervor, daß es in Littauen unter den Präzeptoren studierte Landschullehrer gebe.

Schon unterm 3. Juli 1798 hatte sich der König in einem Schreiben an den Minister von Massow sehr eingehend darüber ausgesprochen, wie er sich die Einrichtung von Stadt- und Landschulen denke, und des Ministers Vorschläge in der Sache verlangt. Der König sagte dort u. A.: „Vorzüglich muß man dafür sorgen, daß gute Lehrer für Volksschulen in Seminarien gebildet werden".

Das Reglement für katholische Schulen vom 18. Mai 1801, das Thilo (S. 61) zusammen mit dem Reglement vom 3. November 1766 ein glänzendes Zeugnis für die Einsicht der damaligen Gesetzgeber nennt, verordnete unter § 32: „Da der Schulmann sich nur mit dem Unterrichte seiner Zöglinge beschäftigen und sich darauf vorbereiten soll, so muß er Alles meiden, was ihn zerstreuen, von den Schulverrichtungen abhalten und ihn in den Augen der Gemeine herabwürdigen kann. In Hinsicht dessen werden ihm alle und jede Gewerke nachdrücklich verboten".

In das Jahr 1801 fällt auch eine „Anweisung für die Kreisschulinspektoren in der Breslauer Diözes" vom 6. November seitens des Fürstbischofs Joseph von Breslau, welche „Anweisung" die Erklärung des Fürstbischofs enthält, daß er unter seiner Autorität eine in Vierteljahrsheften erscheinende Zeitschrift unter dem Namen „Schullehrerbibliothek" gründen werde.

Wenige Jahre später finden wir die Pestalozzischen Bestrebungen nach Preußen verpflanzt. Der Minister für das polnische Südpreußen, von Voß, schickte den Schulmann und Inspektor Jeziorowski nach Burgdorf und zu

Olivier nach Dessau, um ihn an Ort und Stelle diese Lehranstalten und ihre Methoden studieren zu lassen. Nach der Rückkehr des Inspektors hielt der Minister am 17. Dezember 1803 dem Könige über die Anwendung der Pestalozzischen und Olivierschen Methoden auf die Ausbildung von Lehrern für polnisch Südpreußen Vortrag.

Neben den staatlichen Bestrebungen für Lehrerbildung laufen in dieser Zeit auch Privatbestrebungen her. Im Jahre 1803 traten in Berlin unter der Leitung eines gewissen Schullehrers Michaelis mehrere Männer zusammen, um Elementarlehrer für die Kinder der Städtebewohner heranzubilden. Auf Verwendung der Oberkonsistorialräte Teller, Zöllner und Sack gestattete der König dieser Korporation unterm 1. März 1804 die Eröffnung einer Bildungsanstalt zu gedachtem Zwecke; indes leistete die Anstalt bis 1816 wenig.

In seinen Berichten vom 28. Februar und 18. Juli 1799 hatte das kurmärkische Oberkonsistorium als Provinzialschulkollegium klar gelegt, „daß der innere Zustand der Schulen im ganzen großer Veränderungen bedürfe; . . . daß durch Anstellung geschickterer und in den zu erweiternden und zu verbessernden (mit denen der Gegenwart indes noch gar nicht in Vergleich zu stellenden) Seminarien gründlich ausgebildeter Lehrer die Verbesserung des innern Zustandes der Schule nicht bloß vorbereitet sondern wirklich ausgeführt werden müsse, wie aber geschickte Lehrer nur dann würden zu haben sein, wenn auch der äußere Zustand der Schulen beträchtlich verbessert werde".

Bemerken wir bei dieser Gelegenheit, daß in dieser Zeit auch schon der Gedanke an Lehrerinnen-Seminare auftaucht. Gedike warf in seiner Abhandlung „Hat der preußische Staat zu wenig oder zu viel Schulen?" (Annalen 1799, S. 419 ff.) die Frage auf: „Wo findet man Lehrerinnen, die beides, Kenntnisse und Lehrtalent, in sich vereinigen?" Und er antwortet selbst darauf: „Noch sind sie freilich selten, aber so wie man Seminarien für Lehrer hat, so sollte man billig auch Seminarien für Lehrerinnen haben". Und im Jahre 1804 errichtete Fräulein Ernestine von Krosigk mit Königlicher Unterstützung ein Seminar für Erzieherinnen in Berlin. Im August 1806 hatte die Anstalt bereits mehrere brauchbaren Lehrkräfte

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

für Privatschulen gebildet, und Fräulein von Krosigk trug dem Könige die Bitte vor, einige weiblichen Stifte der Monarchie in Erziehungsanstalten für die weibliche Jugend umzuwandeln. Indes ging der König trotz des günstigen Referats des Ministers auf die Bitte nicht ein.

Ein weiterer Schritt auf dem Gebiete der Lehrerbildung wurde gethan, als König Friedrich Wilhelm III. unterm 23. April 1803 an den Oberschulrat Gedike eine Kabinetsordre erließ mit dem Auftrage, Gedike solle auf seiner beabsichtigten Reise nach Italien auch Pestalozzi besuchen und dessen Methode an Ort und Stelle gründlich studieren.

Im Jahre 1788 war zu Züllichau ein Königliches Seminar eröffnet worden. Zu Michaelis 1817 wurde es nach Neuzelle verlegt, um es mit dem zu Luckau bestehenden zu verbinden. Lehrer war in Neuzelle u. a. auch der oben genannte Jeziorowski. Im Jahre 1804 hatte sich Züllichau in kleine Seminarien aufgelöst, von denen eins in Posen, eins in Kalisch und eins in Warschau zu je 12 Zöglingen gegründet wurde.

1800 verlangte Jos. Grodczinski, Lehrer am Collegio Fridericiano in Königsberg, die Gründung einer Normalschule zur Bildung jüdischer Seminaristen.

Das Jahr 1808 brachte eine erneute Anknüpfung mit Pestalozzi. Der damalige Chef des Unterrichtswesens und spätere Kultusminister von Altenstein richtete nämlich am 11. September 1808 eine Zuschrift an Pestalozzi des Inhalts, daß die zu ihm zu entsendenden jungen Männer „den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht blos einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres würdigen Urhebers und seiner achtungswerten Gehilfen sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen[1]“.

[1] Vergl. Stolzenburg, Beiträge zur Geschichte der Regulative, S. 2.

So sammelten sich denn um Pestalozzi eine beträchtliche Anzahl junger Männer aus Preußen, welche die von Pestalozzi ausgehenden Anregungen treu in sich aufnahmen, in die Heimat mitnahmen, hier weiter bildeten und nachher besonders als Vorsteher und Lehrer in den neu errichteten Seminarien oder als Schulräte nach den Verhältnissen und Bedürfnissen der Heimat verwerteten.

Das Jahr 1811 brachte eine Verordnung der geistlichen und Schuldeputation der Königlichen Regierung zu Liegnitz vom 1. Mai, in der unter § 6 die in § 25 des Schulreglements von 1763 angeordneten monatlichen Konferenzen des Pfarrers mit seinen Schullehrern aufs neue dringend zur Pflicht gemacht wurden.

Vom Jahre 1811 an erschien Natorps, mit Vincke, Mitglied der Regierung in Potsdam, „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde“, ein Werk in 3 Bänden (1811—1816), das den Lehrern vielfache Anregung brachte. Besonders aber öffnete Natorp den Blick für die pädagogischen Vorgänge im Ausland, brachte Pestalozzis „Wochenschrift“, Stephanis „Bayerischer Schulfreund“, Wilbergs, Denzels und Wessenbergs Arbeiten seiner Umgebung näher.

In Sachsen erhielt durch den damals unter den Geistlichen herrschenden Rationalismus die Lehrerbildung, wenn sie so zu nennen war, eine entsprechende Färbung und Richtung[1]. Vor allem aber brachte diese Zeit, wenn auch allermeist durch öffentliche Veranstaltung und seltener, wie in der Provinz Sachsen, auf Privatspekulation hin (wie in Eilenburg, Groß-Treben) neue Lehrerbildungsanstalten, um der steigenden Nachfrage nach Lehrkräften zu genügen; so 1811 das Seminar in Karalene, 1810 in Braunsberg, 1814 in Marienburg, 1815 in Jenkau, 1819 in Bromberg, 1826 in Erfurt, 1823 in Brühl und Neuwied, 1823 in Meurs (bestand schon vorher als Privatseminar), 1825 in Büren, 1817 in Graudenz und Neuzelle, 1816 in Cöslin, und 1816 wurde mit dem 1744 begründeten Waisenhause in Bunzlau ein Seminar verbunden. Gleichzeitig

[1] Vergl. hierzu „Jahrbuch für Volksschulwesen“, B. 1, Heft 2, S. 189 ff. (1824).

wurden ältere Anstalten reorganisiert, wie 1812 das 1753 in Breslau gegründete evangelische Seminar, 1813 das katholische daselbst aus dem Jahre 1765; das alte Küsterseminar zu Berlin wurde 1817 nach Potsdam verlegt, und ebenfalls neu organisiert wurde das Seminar zu Magdeburg von 1730[1]. Mag auch in mancher dieser Anstalten zu weit oder einseitig gegangen worden sein, sie waren dennoch die Haupt- und Grundpfeiler zur Verfestigung des Volksschulwesens, indem sie schlummernde Kräfte weckten, Jünglinge heranbildeten, Männer im tiefsten Herzensgrunde für das Wohl des Volkes ergriffen, Methoden ersannen, Stoffe entdeckten, flüssig machten und erprobten, auf Mittel zum besten der Schulverwaltung hinwiesen und Einrichtungen vorschlugen, welche von einem Leben nie dagewesener Art unzweifelhafte Kunde geben. (Thilo S. 91).

Gleichzeitig wurden auch pädagogische Zeitschriften ins Leben gerufen, wie z. B. in Breslau durch den katholischen Seminardirektor Dr. Daniel Krüger und dem evangelischen Seminardirektor Dr. Wilhelm Harnisch in nie wieder dagewesener aufrichtiger Lehrerbildungsgemeinschaft „Der Schulrat an der Oder" (1814—19). Auch aus Lehrerkreisen kamen Stimmen, so 1817 „das Leben des 50jährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen", allen Erziehern und Lehrern ein Handweiser, wie der Titel beifügte. Ferner wurden Lehrkurse eingerichtet, so z. B. von Bernhardt, von v. Türk und andern[2], auch Schullehrer-Vereine entstanden, so z. B. in Berlin und Breslau. Die Hauptherde des neuen Geistes aber waren und blieben die Seminarien, weshalb die Schulräte sich auch mehr oder weniger an sie anschlossen. So kam es dahin, daß ein Band alle die Männer umschlang, die in dem neuen Geist arbeiteten. Teils kannten sie sich persönlich, teils lernten sie sich im Geschäftsverkehr kennen, teils verkehrten sie brieflich mit einander.

Am 31. Oktober 1817 schuf König Friedrich Wilhelm III. ein eigenes Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und

---

[1] Vergl. Beckedorf, Band 2, Die Preußischen Schullehrerseminarien, S. 97 ff.

[2] Vergl. Rossel in N. Rhein.-W. Monatsschrift, 7, 67.

Medizinalangelegenheiten, dessen Chef von Altenstein wurde. Damit begann die Zeit der Reaktion; der Feuereifer der Schule sollte allmählig gehemmt werden, und so waren die Anregungen, die noch von den Behörden ausgingen, bald nicht mehr so freudig, unbefangen, offen und zahlreich. Alles deutete darauf hin, daß an maßgebender Stelle ein Mißbehagen über den ungeahnten Aufschwung eingetreten sei, und wirklich verstand auch der eine oder andere den Wink. So kam von nun an der in Schlesien viel gelesene „Schulbote" in sehr gemäßigtem Tone heraus.

Hinsichtlich der neu erworbenen Provinzen Preußens ist noch nachzutragen, daß bald nach der Erwerbung Sachsens in Gardelegen ein Seminar für Lehrer errichtet wurde, das besonders junge Handwerker für solche Schulstellen vorbilden sollte, deren Inhaber wegen der geringen Besoldung durchaus ein Handwerk treiben mußte. Da aber dieses Seminar unmöglich die Nachfrage befriedigen konnte, so wurden in der ganzen Provinz Konferenzen und Schulmeisterschulen errichtet, in denen tüchtige Lehrer und Geistliche unterrichteten. Damit wurden Lesegesellschaften verbunden, und die Königliche Regierung zu Magdeburg ließ sich die Listen über den Besuch der Konferenzen, sowie auch Konferenzarbeiten einreichen und ermunterte und unterstützte die Lehrer durch Gratifikationen, Belobungen 2c. Und so hatten denn auch diese Konferenzen und Schulen vielfach die segensreiche Wirkung, die Lehrer mit wahrhaft frommem Eifer für ihren Beruf zu beseelen.

Als die Teile Sachsens jenseits der Elbe dem Königreich Westfalen (1807) zugeteilt wurden, kam das Schulwesen, gelinde gesagt, in durchaus keine bessere Lage. Man ließ es sich zwar angelegen sein, nach Lage der Umstände zur Bildung der Lehrer in den Seminarien das Möglichste zu thun und die erledigten Schulstellen mit geschickten Männern zu besetzen, aber mehr that man auch nicht. Als die Landesteile wieder an Preußen zurück fielen, wurde zunächst in Erfurt durch private Bemühungen ein Seminar ins Leben gerufen, das dann 1829 unter Pfarrer Sickel zur Staatsanstalt erhoben wurde.

Im Regierungsbezirk Stralsund lag die Schule sehr im argen.

Man berief zwar zu Kantoren nach Einrichtung der Seminarien tüchtig gebildete Schulmänner, aber die Nachfrage war zu groß. So holte man aus anderen Provinzen, wie z. B. aus Halberstadt, Seminaristen herbei, aber man bekam nicht genug Leute. Und wer sollte denn auch um eine Stelle sich bewerben, wenn es heißt, daß der Schullehrer dort wegen Nahrungssorgen keine Zeit habe, an einem Unterrichte zu seiner Ausbildung — wahrscheinlich beim Pfarrer — teilzunehmen?

Seit 1791 bestand in Greifswald ein Lehrerseminar, dessen Leistungen aber derart waren, daß es 1853 nach Franzburg verlegt (und erweitert) wurde. Die Mehrzahl der Lehrer aber hatte kein Seminar genossen.

Ähnlich stand es früher in den Rheinlanden um die Lehrer, bis die Geistlichen ein regeres Leben in die Sache brachten, wie der katholische Prior Hoogen in Dülken bei Erkelenz und Overberg in Münster und der evangelischen Goes und Natorp. Öffentliche Blätter, wie der „Westfälische Anzeiger" in Dortmund, öffneten der Besprechung des Schulwesens ihre Spalten; es wurden, so besonders durch den Lehrer D. Schürmann in Remscheid Lehrerkonferenzen eingerichtet, Lehrerseminarien aber blieben vorläufig noch aus. Deshalb nahmen sich erfahrene Lehrer der jüngeren Kollegen an, wie Dr. Wilberg in Elberfeld; auch die Regierung des Kurfürsten in Düsseldorf berief zu bestimmten Zeiten die katholischen Lehrer ein, um sie in Lehrkursen mit besseren Lehrmethoden bekannt zu machen. Seit 1810 wurde in Düsseldorf alljährlich ein sechswöchentlicher Lehrkurs angeordnet, zu dessen Benutzung unvermögende Kandidaten des Schulamts von vorzüglichen Anlagen Unterstützung erhielten. Als die preußische Verwaltung das Land in die Hand nahm, ließ sie die Konferenzen als Organ zwischen ihr und den Lehrern bestehen; alle Lehrer mußten von nun an an denselben teilnehmen. Bald wurden auch Konferenzen für katholische und evangelische Lehrer zusammen eingerichtet, so in Aachen, Eupen, Montjoin, Eschweiler u. a., dabei die tüchtigsten Lehrkräfte benutzt und diese dann weiter befördert. Im Jahre 1824 gründete der verdienstvolle Gymnasiallehrer Rossel in Aachen die „Rheinisch-Westfälische Monatsschrift", die aber mit des Gründers Tode (1829) wieder einging. Gleichzeitig wirkten

von Berlin aus die Jahrbücher Beckedorfs anregend, aber der Mangel an Seminarien machte sich eben doch fühlbar. Die vormals bestandene Anstalt zu Wesel scheint in der französischen Zeit eingegangen zu sein. Daß dann endlich Seminarien gegründet wurden, ist schon oben bei der Aufzählung der preußischen Seminarien erwähnt worden.

Mit Westfalen stand es ungleich besser von anfang an, als mit der Rheinprovinz. Man war dort immer auf dem Laufenden, da man sich Lehrer von Berlin verschrieb, wie u. a. Wilberg von Hecker im Jahre 1789 nach Bochum bei Hamm kam und großen Einfluß gewann. Der Minister des Fürstbischofs von Münster, Domherr von Fürstenberg, schuf eine Centralverwaltungsbehörde für das gesamte Unterrichtswesen des Landes und auch ein Seminar (1790).

Für das Herzogtum Westfalen war schon 1781 eine besondere Schulkommission eingesetzt worden. 1787 wurde sodann verordnet, daß kein Schullehrer mehr angestellt werden solle, der nicht zu Bonn von der erwähnten Kommission geprüft und fähig befunden worden sei. Zugleich wurde verordnet, daß in den Monaten Juni, Juli, August und September besondere unentgeltlichen Vorlesungen zur Bildung der Schullehrer gehalten werden sollten. Alle Kandidaten des Schulfachs wurden eingeladen, diese Vorlesungen zu besuchen. Damit war der erste Anfang zur Begründung eines Seminars gemacht; zustande kam aber ein solches unter der alten Verwaltung nicht mehr.

Posen hatte bei der preußischen Besitznahme fast gar keine Schulen, denn einen selbständigen Bürger- oder Bauernstand gab es dort nicht, und die Edelleute ließen ihre Kinder größtenteils durch Privatlehrer unterrichten oder schickten sie in entfernte Klosterschulen. Um das Jahr 1817 wurde in Bromberg ein Lehrerseminar gegründet, das zunächst für katholische und evangelische Schüler bestimmt war, im Jahre 1826 aber in ein rein evangelisches Seminar umgewandelt wurde und bis 1865 das einzige evangelische Seminar in Posen blieb, in welchem Jahre (20. September) ein zweites evangelisches Seminar in Kozmin eröffnet wurde.

Nachdem der König in dem Landtagsabschiede vom 6. August 1841 dem posenschen Landtage die Erhaltung der polnischen

Sprache zugesichert hatte, erging unterm 24. Mai 1842 eine Instruktion des Kultusministers für die Behörde in Posen, betreffend die Anwendung der deutschen und polnischen Sprache, die auch für die Seminarien Geltung hatte. Es heißt dort unter „Elementarschulen auf dem Lande", daß in diesen, wenn sie von Kindern beider Zungen besucht werden, nur solche Lehrer angestellt werden sollen, welche beide Sprachen fertig sprechen. Vorausgesetzt wird, daß die erforderliche Zahl an Lehrkräften da ist. Weiter besagt die genannte Instruktion, daß die Geistlichen beider Konfessionen alle 4 Wochen mit sämtlichen Lehrern der Elementarschulen ihrer Pfarrkirche eine Konferenz über Gegenstände der Amtsverwaltung der Lehrer abzuhalten und dabei auf das Gedeihen der Schule und die weitere Ausbildung der Lehrer möglichst einwirken sollten.

Der Provinziallandtag von Posen dankte dem König in einer Adresse vom 29. Februar 1831 für die Fortschritte, welche das Elementarschulwesen in der Provinz durch Bildungsanstalten für Lehrer 2c. gemacht hatte.

Zugleich wurde die Bitte ausgesprochen, die Lehrer möchten auch materiell besser gestellt werden. So wies denn der König durch Kabinetsordre vom 14. Januar 1833 jährlich 63 000 Mark aus der Staatskasse auf zehn Jahre an, von denen jährlich 14 700 Mark zur Verbesserung der Seminarien und Unterstützung der Seminaristen verwendet werden sollten. Die Disposition über diesen Betrag wurde dem Provinzialschulkollegium, in dessen Ressort die Seminarien gehörten, übertragen. Mit Beginn des Jahres 1843 wurde die Zahlung der obigen Beihülfe auf weitere zehn Jahre bewilligt, dann weiter bis 1858 und so fort bis 1868.

An besonderen Bildungsanstalten für Lehrer hat Posen ein katholisches Seminar in Exin und ein evangelisches in Bromberg.

Im Jahre 1819 war Beckedorf ins preußische Ministerium eingetreten. Er war der erste im Ministerium, der das Volksschulwesen und die Seminarien in seine Hände allein bekam. Bald fühlte man den wohlthätigen Einfluß dieses Mannes. Er bereiste die Seminarien und hatte eine große Freude an ihnen, weil er in ihnen eine Regsamkeit und Frische erblickte,

wie sie ihm bis dahin im Schulwesen nicht begegnet war. Freilich konnten ihm auch die Mängel nicht verborgen bleiben. So fand er zu seinem Schrecken in einigen (sächsischen) Seminarien den entschiedensten Rationalismus, und es entging ihm nicht, daß einzelne Provinzialschulbehörden oder vielmehr einzelne technischen Mitglieder derselben für das Schulwesen nicht imstande waren, das vielfach bewegte geistige Leben in den Seminarien geistig und geistlich zu richten. Darum sah Beckendorf ganz besonders auf die Seminarien, suchte ihnen größeren Einfluß auf das Elementarschulwesen des Bezirks zu verschaffen, trat mit den Seminardirektoren vielfach in brieflichen Verkehr, verschaffte denselben und den Lehrern an ihren Anstalten Reisegelder, damit sich die Geister durch persönliche Berührung mehr in Wechselwirkung setzten und dergl., und wurde so ein wahrer Vater der Seminarien. Diese standen mit der obersten Schulbehörde des Landes in direktem Verkehr, und hieraus gingen Gesetze und Verordnungen hervor, welche viel Segen gestiftet haben, so unter anderem die Verordnung vom 1. Juni 1826 über die Entlassungsprüfungen an den Seminarien, die Nachprüfungen, die Bereisung der Schulen durch die Seminardirektoren und das Zirkularreskript an die Schulkollegien vom März 1827, die Abhaltung methodologischer Lehrkurse bei den Seminarien betreffend. (Vergl. Beckedorf Band 6, S. 85).

Von 1825 bis 1827 gab Beckedorf seine „Jahrbücher für das preußische Volksschulwesen" heraus, die trotz ihres kurzen Bestehens und ihrer Einförmigkeit dennoch viel Anregung in das Land brachten.

Als der Minister von Altenstein starb, standen in Preußen 38 Lehrerseminarien in vollster Thätigkeit da, und mag auch, wie Eilers in seiner Schrift „Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn" S. 117 meint, von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der von ihm selbst gewollten Einrichtung erkannt haben, so waren sie doch im Leben festgewurzelt.

Mit dem Regierungsantritte König Friedrich Wilhelms IV. kam ein anderer Zug in die Sache. Der altpreußische Charakter des Volkes sollte den bisherigen Einfluß Rußlands und Österreichs (in von Altensteins Periode) zurückdrängen und selbst

als lebensfähig auftreten. So wurde Eichhorn zum Minister ernannt und beauftragt, nach Kräften die Schäden zu bessern, welche im öffentlichen Schulwesen durch das Streben nach einer allgemeinen Menschenbildung (Diesterweg) in der Stille eingetreten waren. Der Minister wählte zur Ausführung des Auftrags den bisherigen Regierungsrat Eilers in Koblenz, einen früheren Gymnasiallehrer, der das Volksschulwesen nur aus den Akten kannte. Die damalige Strömung der Lehrergesinnung, sagt Thilo (a. a. O. S. 238 ff.), weder am Rhein noch an der Oder, paßte zu seiner vorgefaßten Meinung von ihr ebenso wenig als die Bildung, die dem Lehrerstande bisher zugeführt worden war. Aber wenn Eilers auch glaubte, daß an die Stelle der bisherigen formalen Verstandesbildung etwas anderes zu setzen sei, so konnte er dies andere, Positive nicht finden, hatte auch die Kraft zu dessen Durchführung nicht. So fiel er in das unkräftigste Extrem, in den idyllisierenden Sentimentalismus, und gab sich dem Glauben hin, daß in den Sphären eines Lehrertums, das sich seiner Bedeutung im Staate von Jahr zu Jahr immer bewußter geworden war, noch mit den sanft abtröstenden Kräften einer Scheingefühligkeit etwas geschafft werden könne (Thilo, S. 239).

Der Ministerial-Erlaß vom 5. November 1842 besagte klar, wie sich der Minister einzurichten gedenke, legte aber auch zugleich seine praktische Unfähigkeit, in die Lehrerwelt und in das Lehrerbildungswesen positiv einzugreifen, klar dar[1]. Noch mehr Verstimmung riefen die zwei folgenden Maßregeln des Ministers hervor, nämlich die Aufhebung des um die Kultivierung der evangelischen Bevölkerung in der Provinz Schlesien (namentlich unter Harnischs Leitung) hervorragend verdienten evangelischen Lehrerseminars zu Breslau und die Dienstentlassung des gewiegten Pädagogen Diesterweg.

Das evangelische Seminar in Breslau hatte eine grobe Unsittlichkeit in seinen Mauern großgezogen, hatte ein formalistisches Schulmeistertum mit aller Macht den Vorsprung über

---

[1] So verordnete der Erlaß u. a., daß den Seminaristen nicht allein Kenntnisse im Gartenbau beigebracht, sondern sie auch praktisch darin werden sollten: behufs Förderung des Interesses der Landbewohner. Und dies als ein Ersatz für Diesterwegsches Streben!

die ethischen Schutz- und Triebkräfte des Glaubens, der Gottesfurcht und der Autorität gewinnen lassen und war überdies von der politischen Atmosphäre des Deutschkatholizismus und Radikalismus des damaligen Breslau nicht unangesteckt geblieben. So kam am 29. Januar 1845 der Königliche Befehl, das Seminar zu schließen[1].

Die zweite einschneidende Maßregel des Ministers war die Dienstentlassung Diesterwegs. Dieser Pädagoge hatte in seinen auf formale Bildung abzielenden und anfänglich viel belobten Unterrichtsbestrebungen seine Zöglinge hauptsächlich mit methodischer Lehrgeschicklichkeit auszustatten gesucht. Vielleicht, sagt Thilo (a. a. O. S. 234), hatte dabei weder die religiöse noch die geschichtliche Seite der Bildung an den Zöglingen die ausreichende Tiefe und Füllung erhalten; vielleicht auch hatte ihn die damals unter den Gebildeten herrschende Richtung und Neigung zum Liberalismus zu Vorschlägen, Meinungen und Äußerungen in seiner Offenheit geführt, welche man ihm in seiner Stellung übel nahm: kurz, Diesterweg wurde unterm 23. April 1847 aus seiner Stellung als Seminardirektor zu Berlin vorbehaltlich weiterer Verwendung in einem seiner Befähigung angemessenen und seinem bisherigen Rang und Einkommen entsprechenden Amte entlassen.

Doch auch eine positive Maßregel von Eichhorns ist zu erwähnen, nämlich die Bestimmung von 1842, daß die Kandidaten des evangelischen Pfarrdienstes vor Ablegung ihrer zweiten Prüfung (Pfarrprüfung) bei einem Lehrerseminar einen Kursus mitzumachen hätten, damit sie Gelegenheit hätten, von der den Lehrern durch die Seminarien beigebrachten Bildung eine Anschauung zu gewinnen und andererseits sich für ihr Amt als Lokalrevisoren der Volksschulen vorzubilden.

Einen weiteren Fortschritt in der Lehrerbildungssache bezeichnet das Jahr 1848. Nachdem es den Minister von Eichhorn samt seiner rechten Hand Eilers in seinen Wellen begraben hatte, sah man zum ersten male in Preußen die Schulangelegenheiten Gegenstand des öffentlichen parlamentarischen Verhandelns im Schoße der Abgeordneten werden, und die

[1] Vergl. Chr. Gottl. Scholz, „Meine Erlebnisse als Schulmann", Breslau 1861, S. 246 ff.

Artikel 21—26 der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 enthielten die Grundbestimmungen für das ganze preußische Schulwesen. Schon im Januar 1849 hatte der Unterrichtsminister von Ladenberg, um wenigstens Gelegenheit zu geben, ein Verfahren einzuleiten, durch das eine Basis für ein geordnetes Vorgehen gewonnen würde, eine Anzahl Seminardirektoren aus allen Provinzen zu einer Konferenz nach Berlin einberufen. Die Protokolle dieser Konferenz hat K. Bormann (Berlin 1849) in ihrem Auftrage herausgegeben.

Der nächste Schritt auf dem Gebiete der Lehrerbildung knüpft sich an die preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854[1].

Das 1. Regulativ erklärt vor allen Dingen die Aufstellung gemeinsamer Normen für den Unterricht in den Seminarien auf der Basis der gewonnenen Erfahrungen für erforderlich und beschreibt das für den angehenden Elementarlehrer notwendige und ausreichende Maß der Seminarbildung, welches von den Seminarien als das feststehende Ziel ihrer Aufgabe zu erfüllen ist.

Die mit dem Seminar verbundene Übungsschule soll die Seminaristen zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht theoretisch und praktisch mit befähigen.

Das Seminar hat sich darauf zu beschränken, durch elementarische Grundlegung und Behandlung der Anfangsgründe Neigung und Befähigung zum Weiterstudium zu erzeugen.

Der letzte Zweck des Seminarunterrichts ist die Heranbildung des Zöglings zu einem Lehrer für die evangelisch-christlichen Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend in christlicher, vaterländischer Gesinnung und zu häuslicher Tugend erzogen werde. So, meint Thilo (S. 254), habe die Aufgabe der Seminarien eine tiefere, die ganze Persönlichkeit des künftigen Lehrers nach allen seinen Lebensrichtungen hin erfassende sein müssen[2].

---

[1] Vergl. F. Stiehl, Die 3 preußischen Regulative. Berlin 1854 (Hertz), und W. Stolzenburg, Beiträge zur Geschichte der Regulative. Breslau 1860.

[2] Ich werde auf diesen Punkt demnächst in einem Artikel über Diesterwegs Stellung zur Lehrerbildung zurückkommen.

Im Anschluß an das Seminar handelt das 2. Regulativ auch von der Vorbildung für dasselbe, die bisher meist in Privathände gelegt war. Diesem Zustand wurde nun dadurch ein Ende gemacht, daß die Stoffe bestimmt und das Ziel genau bezeichnet wurde. Das Regulativ erwartet, „daß bei der Erfüllung der gegebenen Bestimmungen die Seminarien Zöglinge erhalten werden, welche, bereits durch Anschauung und Gewöhnung mit dem Wesen und der Aufgabe des Lehrerberufs bekannt geworden, für weitere Belehrung und Befestigung in ihrem Berufe empfänglich geblieben sind und welche endlich, innerhalb der erforderlichen Grenzen wirksam für das Seminar vorbereitet, den größten Teil des Materials sicher besitzen und somit den Seminarien die diesen in dem Regulative gestellte Aufgabe in Wissen, Können und Leben klar und bewußt durchgebildete christliche Lehrer für die Schulen zu liefern, in ihrer Lösung wesentlich werden erleichtern helfen".

Es war vorauszusehen, daß manche Kritik über die Regulative herfallen und sie gebührend zerzausen würde. Man petitionierte um Aufschub der Ausführung der Regulative, und diese erhielten denn auch auf Antrag der Rheinisch-Westfälischen Synode mit Genehmigung des Ministers einige Modifikationen in den Rheinlanden und Westfalen.

Unterm 19. November 1859 erging eine Zirkularverfügung des Ministers von Bethmann-Hollweg, welche auch die Präparandenbildung betont und anheimgiebt, das Gedächtnis durch Memorieren von Kirchenliedern und Bibelsprüchen weniger anzustrengen. Auch giebt er Ratschläge, wie die zukünftigen Seminaristen in die Lage gesetzt werden könnten, wenigstens das Material aus der biblischen Geschichte vollständig zu beherrschen. In Rücksicht auf die besonderen Schwierigkeiten, welche die Seminarien wegen noch mangelhafter Vorbildung der Präparanden im Rechnen und der Raumlehre zu überwinden haben, und mit Betonung der großen Bedeutung des Unterrichts, werde er zweckmäßig erteilt, für die formale geistige Bildung der Lehrer und die praktischen Bedürfnisse des Lebens, läßt der Minister sodann eine Erweiterung der Regulative vom 11. Oktober 1854 betreffs Rechnen und Raumlehre eintreten.

Den oben schon erwähnten Petitionen gegen die Regula-

tive reihten sich im Jahre 1860 ausführliche Verhandlungen im Schoße des Landtags an. Petitionen für die Aufrechterhaltung der Regulative waren 632 eingegangen, gegen dieselbe 44.

Die Kommission für die Angelegenheit beschloß, dem Abgeordnetenhause zu empfehlen, unter Überweisung sämtlicher Petitionen an das Staatsministerium zu erklären, daß der Fortdauer der Regulative vom Standpunkte der Verfassung aus nichts im Wege stehe, andrerseits aber ein baldiges Unterrichtsgesetz die Entscheidung über die wünschenswerte Steigerung der Leistungen in den Seminarien sowie der Anforderungen an die Präparanden bringen möge.

Die erwartete Weiterbildung der Regulative erfolgte am 16. Februar 1861. Außer den Regulativen wurde aber zugleich mit ihnen eine Prüfung eingeführt, welcher sich jeder angehende Lehrer im 3. bis 5. Jahre nach seiner Entlassung aus dem Seminare zu unterziehen hat, um nachzuweisen, wie weit er sich in beruflicher und wissenschaftlicher Hinsicht fortgebildet hat. Von dem Ausfall dieser Prüfung hängt die definitive Anstellung ab.

Was bis 1861 für die Bildung der Lehrer gethan wurde, geht aus der Summe hervor, die in das Staatsbudget für die Seminarien aufgenommen ist. Der Etat hatte aus Staatsfonds eingestellt 494 019 Mark, welche Summe bis 1866 auf 714 399 Mark erhöht wurde. Im Jahre 1867 stellte sich der jährliche Aufwand der Seminarien auf 1 049 390 Mark, wovon 473 103 Mark auf die Besoldung der Lehrer und der Rest auf sachliche Ausgaben und Verwaltungskosten verwendet wurden. Mit dem Jahre 1861 wurden auch die evangelischen Seminarien zu Friedland, Kozmin, Reichenbach und Drossen, sowie die katholischen zu Exin, Liebenthal, Berent und Pilchowitz auf den Etat übernommen.

Von den seit 1867 bestehenden 55 Seminarien hatte die Provinz Preußen 7 evangelische und 2 katholische, Posen 3 evangelische und 3 katholische, Pommern 6 evangelische, Schlesien 5 evangelische und 4 katholische, Brandenburg 6 evangelische, Sachsen 8 evangelische und 1 katholisches, Westfalen 2 evangelische und 4 katholische und die Rheinprovinz 2 evangelische

und 2 katholische. Die Durchschnittszahl der Seminaristen betrug im Jahre 1867 nach dem Etat 3065.

Wir sind am Ende. Überblicken wir die Geschichte der Seminarien, so wird uns der Fortschritt nicht verborgen bleiben, den das preußische Land bis 1806, bis 1826, dann bis 1831, bis 1837, 1849, 1853, 1859 und 1867 gemacht hat. Diese Zahlen knüpfen sich an die Schaffung neuer Seminarien. Da ich zur Stunde, wo ich diese Abhandlung abschließe, noch nicht im Besitze des preußischen Haushalteetats für 1889 bin, so kann ich die Statistik über die heutige Lehrerbildung erst später bringen[1].

V.

Die Entwickelung der Schrift.

(Eine kulturhistorische Skizze.)

Von

K. A. Geil in Groß-Rohrheim.

Ins Dunkel der Jahrhunderte, welche die Menschheit zu durchmessen hatte, ehe sie an dem Markstein des ersten historischen Zeitalters gelangte, reichen die Uranfänge unserer Schrift hinauf. Uns erscheint die Schrift, die wir durch täglichen Gebrauch von Kindheit auf üben, so einfach, so selbstverständlich, daß wir es kaum begreifen können, wie so viele Jahrtausende von Mühen und Versuchen erforderlich waren, ehe unsere geschriebenen Buchstaben die Gestalten annahmen, die selbst jedem Schulkinde geläufig sind. Die Schrift hat in der That eine ereignisreiche und bedeutungsvolle Geschichte, vielleicht die bedeutungsvollste unter allen Erfindungen, da sie erst dem Worte eine bleibende Gestalt gegeben und so zur Grundlage alles menschlichen Wissens sich ausbildete. Dank den rastlosen, mit

---

[1] Seminare neueren Datums sind das am 28. Oktober 1868 zu Boppard (katholisch), das am 8. August 1869 zu Bütow (evangelisch) und 1871 zu Habelschwerdt (katholisch) eröffnete Seminar.

Erfolg gekrönten Mühen der Philologen, Archäologen und Reisenden ist es gelungen, den Schleier der Vergangenheit zu lüften und zu zeigen, daß auch die Schrift im Laufe der Jahrhunderte gewachsen ist und sich veredelt hat.

Kaum begann sich im Menschen der Keim seiner Intelligenz zu entfalten, als das vollkommenste aller Geschöpfe das Bedürfnis empfand, diejenigen Begriffe, die er sich durch Anschauung und Empfindung erworben, auch festzuhalten. Ein äußerliches, nicht leicht vergängliches Mittel mußte seinem Gedächtnisse zu Hilfe kommen; daher verband der Mensch den festzuhaltenden Gedanken mit einem körperlichen Gegenstand. Wie ihm der Anblick des Bären alle Eigenschaften dieses Tieres, dessen Wildheit und auch die im Laufe der Zeit auf der Bärenjagd erworbenen Erfahrungen mit einem Schlage ins Gedächtnis zurückrief, so mußte auch der gewählte Gegenstand den an ihn geknüpften Ideengang sofort vergegenwärtigen. Wie die Hand des Kindes war auch die jener Stämme, bei denen der göttliche Funken der Vernunft erst zu glimmen begann, zu jeder feineren Verrichtung untauglich. Deshalb begnügten sich jene Stämme mit Einkerbung auf Stäbe von bestimmter Länge und Form. Andere benutzten Schnüre mit Knoten, um ihre Gedanken festzuhalten, gerade wie manche Vergeßliche unserer Tage sich einen Knoten ins Taschentuch machen. So bedienten sich nach der chinesischen Tradition die ersten Bewohner der Ufer des Hoang-Ho der an Stäbe befestigten Schnürchen; diese Art der Mitteilung ließ zwar keine besondere Mannigfaltigkeit zu, dafür war aber auch der intellektuelle Gesichtskreis jener Menschen ein sehr beschränkter. Auch heutzutage findet sich noch dieses Verkehrsmittel bei den Miar in den südwestlichen Bergen Chinas. Zu einem hohen Grade der Vollkommenheit wurde diese Art der Mitteilungen von den Inkas gebracht; indem sie durch Farbe und verschiedene Anordnung der Schnürchen den Kreis der mitgeteilten Begriffe sehr erheblich erweiterten. Bei den Tataren war vor Annahme des aus Syrien stammenden Alphabets der Gebrauch der Che-nu, Kerbhölzer, allgemein. Auch die Germanen bedienten sich der Stäbe, wie es allgemein bekannt ist, und es auch der Name Buchstabe bezeugt.

Bildliche Darstellungen eigneten sich besser zur Feststellung bestimmter Thatsachen und Gedanken. So wandten denn die meisten Stämme, bei denen der Keim des Zeichentalentes und Formenverständnisses sich zu entfalten begann, bildliche Darstellungen an und legten auf diese Weise den Grund zur Entwickelung unserer Schrift. Noch vor kaum einem Jahrhundert zeichneten die Indianer Nordamerikas Bilder, die allerdings mit den Klexereien unserer Kleinen gar zu große Ähnlichkeit besaßen, um die Erinnerung an Kriege, Jagdzüge, Wanderungen und sonstige Abenteuer festzuhalten. In diesen Zeichnungen ruht ihr ganzer Schatz von Wissen, Religion und medizinischen Kenntnissen. Auch Befehle von seiten der Häuptlinge, Vorschläge an Verbündete und Feinde wurden vermittelst dieser Bilder erteilt. In diesem Zustande deckte sich die Entwickelung der Schrift mit derjenigen der Malerei fast gänzlich, beide schlugen jedoch sehr bald verschiedene Wege ein. Während der Malerei die Darstellung der Gegenstände Selbstzweck war, bediente sich die Schrift der letzteren nur zur Versinnbildlichung bestimmter Gedanken, sie wurde zur Ideographie.

Als Ferdinand Cortez 1519 zum erstenmal eine Unterredung mit Montezumas Gesandten hatte, malten die Begleiter des letzteren die Soldaten mit ihren Flinten, Pferde und Schiffe auf Agaveblätter und Baumwollenbänder zum großen Erstaunen der Spanier. Und als Cortez fragte nach der Bedeutung, erwiderte der mexikanische Gesandte, daß seine Leute einen Bericht für den König abfassen. Um Montezuma besondere Begriffe von der schrecklichen Macht der Spanier beizubringen, ließ Cortez Soldaten und Schiffe manövrieren und Flinten abschießen, was die Berichterstatter mit großer Behendigkeit aufzeichneten. Dieselbe Vollkommenheit der Ideographie finden wir freilich nicht bei allen Völkerstämmen, schon deshalb nicht, weil Ausführung und Beobachtung zu viel Zeit in Anspruch genommen hätten. Da man überhaupt nicht wie in der Kunst zum Auge, sondern direkt zum Geiste sprechen wollte, wurden die Figuren auf das Allernotwendigste beschränkt; man bediente sich sogar der rhetorischen Bilder, wie unsere modernen Redner, nämlich der Synekdoche, der Metonymie und der Metapher; man setzte den Teil für das Ganze,

die Ursache für die Wirkung, die Wirkung für die Ursache, das Werkzeug für das Werk und die Eigenschaft für den Gegenstand. So setzten z. B. die Ägypter zwei sich gegenüber gestellte Arme, von denen der eine mit einer Streitaxt, der andere mit einer Keule bewaffnet war, für das Wort Krieg; bei den Mexikanern wurde die Idee des Laufens durch ein Paar Beine dargestellt. Es entwickelte sich der Symbolismus, der noch dadurch erweitert wurde, daß die Bilder durch besondere Zusammenstellungen auch eine besondere Bedeutung erlangten. Wie etwa bei den Chinesen, die den Begriff Gesang durch einen menschlichen Mund und einen Vogel veranschaulichten.

Die ideographische Schrift bildete in ihrer allmählichen Entwickelung eine Mischung von verschiedenen Bildern, die bald im eigentlichen bald im tropischen Sinne angewendet wurden, so daß deren Verständnis nur wenigen Eingeweihten ermöglicht war. Das Lesen war eine geheime, schwierige Kunst, die anfangs nur von den Priestern und Magiern geübt wurde. Daher ist auch der Name Hieroglyphen entstanden und sehr zutreffend gewählt. Die Symbole hingen zusammen mit dem Kulturleben, dem Glauben und den Sitten jener Zeiten, daher ist auch die Entzifferung der Hieroglyphen erst möglich geworden, nachdem man sich mit den Ideen der längst entschwundenen Kulturperiode vertraut gemacht hatte. Denn wie könnte man z. B. wissen, daß das Bild des Geiers die Maternität bezeichnet, wenn man nicht die altägyptische Ansicht kennt, derzufolge es unter den genannten Raubvögeln keine Männchen giebt? Ebenso bedeutet das Bild der Gans den Begriff „Sohn", weil die Nilgans den Ägyptern als ein Bild der kindlichen Liebe galt; ein auf einem Zweige ruhender Sperber stellte die Gottheit dar, weil dieser Vogel der Sonne geweiht war.

Die Bilderschrift wurde nicht nur zu kleinen Mitteilungen, sondern auch zu umfangreichen Inschriften auf Gebäude und Steintafeln, auf Felle, Blätter und Holztäfelchen verwandt. Ein besonders eigentümliches Schreibmaterial gebrauchten die Wilden Nordamerikas, nämlich die eigene Haut, indem sie auf dieselbe ihre Heldenthaten tätowierten. Eine ähnliche kurze Bio-

graphie ergab die Brandmarkung der Verbrecher, wie sie bei den civilisierten Völkern bis in die neueste Zeit üblich war.

Der immer mehr steigende Gebrauch der Schrift erforderte viele Vereinfachungen und brachte derartige Veränderungen der Figuren mit sich, daß deren Urbild in den meisten Fällen schwer erkennbar wurde. Diese Verbreitung brachte in Ägypten die sogenannte hieratische Schrift hervor, der bald die demotische folgte. Letztere wird so genannt, weil sie tief ins Volk hineindrang. Der Unterschied zwischen dieser populären Schrift und den Hieroglyphen bestand darin, daß bei ersterer nicht bloß symbolische Bilder, sondern auch konventionelle Zeichen angewandt wurden. Einen weiteren Fortschritt bildete die Keilschrift, die aus der Ideogramma hervorgegangen war und manchen ihrer Zeit einen phonetischen Wert gab.

Wenn wir von der akrologischen Methode und der Polyphonie absehen, deren Wesen darin bestand, dieselbe Silbe in den verschiedenen Wörtern mit denselben Zeichen darzustellen und uns dem Ursprunge unseres Alphabets zuzuwenden, so finden wir, daß letzteres eine ägyptische Erfindung ist, welche aber von den Phöniziern zu seiner Vollkommenheit gebracht wurde. Das phönizische Alphabet hatte 22 Buchstaben, welche große Ähnlichkeit mit den Zeichen der hieratischen Schrift besaßen. Dagegen ist dasselbe als unmittelbares Vorbild der griechischen und hebräischen Alphabete zu betrachten. Die älteste griechische Schrift, welche der Sage nach von Kadmus erfunden sein soll, sieht der phönizischen sehr ähnlich und wurde auch von rechts nach links geschrieben. In Hellas waren 4 Alphabete in Gebrauch: I. das eotisch-dorische mit 28 Buchstaben, II. das attische mit 21, III. das jonische mit 24 und das auf den griechischen Inseln gebräuchliche mit 27 Buchstaben. Das I. Alphabet wurde nach Italien gebracht und daraus entwickelte sich: 1. das etruskische, 2. das lateinische Alphabet, welches für ganz Europa zum Vorbild geworden ist.

Das große römische Weltreich spaltete sich und mit der weltlichen Macht verlor auch Rom das geistige Übergewicht. Mit dem byzantinischen Schisma gewann der griechische Geist im Osten an Einfluß. Die slavischen Völker nahmen mit den Lehren der Apostel Cyrill und Methud auch das griechische

Alphabet an; im Westen Europas dagegen, wo der römische Einfluß vorherrschte, nahmen die Völker das römische Alphabet an und änderten es je nach ihrer Individualität um. Die Kenntnis von der Entwickelung der einzelnen Schriftarten nennt man Paleographie; diese Wissenschaft ist neben der Diplomatik ein besonderes Hilfsmittel der Geschichtsforschung geworden. Wiewohl die Schrift sich allmählich verändert hat, so lassen sich doch drei große Perioden unterscheiden: Die erste reicht von der Völkerwanderung bis zum 13. Jahrhundert, die zweite vom 13. bis zum 16. und die letzte vom 16. Jahrhundert bis in die neueste Zeit. In den beiden ersten Epochen unterschied man der Größe und der Form nach zwei Klassen von Schriftarten. Die erste derselben, die Majuskeln, diente zu Inschriften, Initialen und Umschriften auf Münzen; die zweite Art, die Minuskeln, gebrauchte man bei litterarischen Arbeiten und die Kursivschrift bei Akten und Dokumenten. Die alte Kapitalschrift der Römer hatte ihre elegante Form verloren; die Majuskeln waren im Grunde genommen nur eine vergrößerte Kursivschrift, die man bis zur Höhe von $2^1/_2$ cm ausdehnte, um die abgerundete, schöne römische Unzialschrift nachzuahmen. Weitere Veränderungen der Buchstaben brachte die Anwendung der Kielfedern hervor, deren Aufkommen ins fünfte Jahrhundert fällt. Nun wurden die Buchstaben mit einander verbunden, wodurch man eine größere Geschwindigkeit erzielte, da man nicht so oft absetzen mußte. Freilich litt die Deutlichkeit darunter; selbst die Schreiber konnten ihr eigenes Gekritzel nicht mehr lesen und noch viel weniger die Gelehrten unserer Tage, die in den alten Manuskripten nach neuen, unbekannten Thatsachen forschen. Zur Zeit der Merowinger ging die Reinheit der Formen der Majuskeln gänzlich verloren. Die einzelnen Buchstaben wurden nach Willkür gekrümmt und gebogen und stellten in ihrer Gesamtheit ein unentwirrbares, schwarzes Rätsel vor. Neben der allgemeinen Kursivschrift kam im 11. Jahrhundert die aus den Minuskeln hervorgegangene diplomatische Schrift in Anwendung, aber die zahlreichen unnötigen Verzierungen machten sie für den allgemeinen Gebrauch ganz und gar untauglich.

Mit dem Ende der ersten Periode begann eine Umwälzung

auf dem Gebiete der Schrift. Das sogenannte Gothisch verbreitete sich über ganz Europa. Italien vernachlässigte seine lombardische Schrift zu gunsten des Gothischen, und nur im fünfzehnten Jahrhundert begann erst eine Reaktion einzutreten; auch Spanien opferte seine eigene westgothische Schrift zu gunsten des Gothischen, das ebenfalls 4 Unterarten zeigte: die Majuskeln und Minuskeln, Kursiv- und gemischte Schrift. Wie sich die einzelnen Provinzen durch Dialekte unterschieden, so auch durch die Veränderungen, die sie an den einzelnen Buchstaben vornahmen. Im Süden wurden die Charaktere viereckig und kräftig, in Deutschland eckig, in Frankreich zierlich und dünn. Für die Schönschreiber waren goldene Tage angebrochen, mit Pinsel und Feder gaben sie sich der ungebundensten kalligraphischen Ausgelassenheit hin. Aber mit der Erfindung der Buchdruckerkunst ging die Schönschreiberei immer mehr zurück, auch die gothische Schrift kam immer mehr in Verfall und erhielt den Gnadenstoß durch die Erfindung des Papiers. Eine neue Zeit war angebrochen, die des gesteigerten Verkehrs, man hatte keine Muße mehr, Buchstaben zu malen, und selbst das Rezept für die ausgezeichnete Tinte des 13. und 14. Jahrhunderts ist verloren gegangen. Nur die Klostermönche verwandten ihre freie Zeit zum Malen schöner Schriftstücke. In Italien kam die italische Schrift auf, die sich auch in Frankreich ausbreitete. In Deutschland erhielt sich die Gothik am längsten; Frankreich aber wandte sich der Rundschrift zu, deren Spuren auch heute noch in der französischen Schrift zu finden sind.

Im achtzehnten Jahrhundert, dem Zeitalter der Skepsis und Aufklärung, wurden die Schriftsysteme verlassen, und die Epoche der Individualität begann. Jeder schrieb nun, wie er konnte und wollte: geschweift, klein, groß, gedrückt, eckig, rund — wie es einem gerade paßte — dem individuellen Charakter angemessen. Es entwickelte sich in der That eine neue Wissenschaft, die Graphologie, die aus den Schriftzügen auf den Charakter schließen will. Eine ihrer Hauptstützen ist das mit zahlreichen Unterschriften bedeckte Aktenstück der französischen Nationalversammlung vom 20. Juni 1789. Robespierre unterschrieb mit kleinen, dünnen, unverbundenen Buchstaben; Boissy d'Anglas dagegen mit großen energischen Buchstaben.

Den zähen Charakter des Revolutionshelden Lanjuinais wollte man aus den mit schwerer Hand geschriebenen Buchstaben erkennen. Talleyrands Unterschrift ist gewunden und krummlinig, genau wie sein Charakter; diejenige Mirabeaus ist mit großer Unzialschrift geschrieben, von der die Schriftdeuter sagen, daß sie ein Zeichen von Stolz und Ungeduld ist. Ein ebenso merkwürdiges Schriftstück ist der Abschiedsbrief Marie Antoinettes an Madame Elisabeth nach der Verkündigung des Todesurteils; die Züge sind sanft und edel, die Hand hat nicht gezittert.

Heutzutage sieht man weniger auf Schönheit als auf Deutlichkeit der Schrift. Wollte man in früheren Zeiten ein Schriftstück vervielfältigen, so mußte man es so vielemal abschreiben, als man Exemplare haben wollte; jetzt dagegen haben wir den Kopisten durch Autographen und die Photographie ersetzt. Statt der früher üblichen Kürzungen, welche meistens die Wörter unleserlich machten, haben wir mehrere stenographische Systeme, die an Deutlichkeit und Genauigkeit nichts zu wünschen übrig lassen. Es ist uns gelungen, das Wort so schnell festzubannen, als es ausgesprochen worden ist, und doch bereitet sich eine neue Umwälzung durch die Schreibmaschine vor, deren Tasten es ermöglichen, mit dem schnellsten Redner gleichen Schritt zu halten. Ob es je gelingen wird, für alle Völker eine gleiche Schrift herzustellen, wie etwa ein gleiches Maß- und Gewichtssystem (Metermaß), ist eine Frage, deren Beantwortung durchaus nicht leicht ist. Sicher würden aber dadurch die Völker einander näher gebracht werden. Für Rußland wäre es höchst wünschenswert, wenn es die cyrillischen Buchstaben aufgäbe, welche es wie eine chinesische Mauer vom Westen Europas scheiden.

Von den Kerbhölzern oder selbst den späteren Runen ist ein weiter Weg; einige tausend Jahre sind vergangen, ehe die Menschheit in der Neuzeit ihr Ziel erreicht hat.

VI.

Dem Gedächtnis der Toten.

Am letzten Tage des verflossenen Jahres schied ein ehrwürdiger Schulmann, der Senior der Frankfurter Lehrerschaft Oberlehrer Dr. Finger, aus dem Leben, allbekannt als Verfasser des Werkchens: „Anleitung zu dem Unterrichte in der Heimatkunde", welches bahnbrechend für den genannten Unterrichtszweig geworden ist. Finger war ein echter Frankfurter, seiner Herkunft und seiner Anhänglichkeit nach. Großvater und Vater waren geachtete und wohlhabende Kaufleute daselbst. Er wurde am 19. Oktober 1808 geboren. Im fröhlichen Familienkreise war dem Knaben eine schöne Jugendzeit beschieden. Auf dem Gymnasium erwarb er sich eine sorgfältige geistige und körperliche Ausbildung, letztere durch Schwimmen, Fechten, Reiten und größere Fußwanderungen. Die Reiselust ist ihm bis in sein spätes Alter geblieben. In Heidelberg und Berlin lag er den akademischen Studien ob und bestand 1830 sein philologisches Examen in Heidelberg. Nach einem kurzen Aufenthalte in Frankfurt folgte er dem Rufe der Brüder Bender in Weinheim, an ihrer Erziehungsanstalt als Lehrer einzutreten. 12 Jahre blieb er daselbst. „Es gab wenig feste Bestimmungen von oben, um so mehr Aufforderung, uns selbst zu fragen, was der Jugend fromme", so äußerte sich Finger später. Diesem Mangel half der fleißige, tägliche Verkehr, der in freimütigster Weise geführte Gedankenaustausch der Kollegen ab. Ihr Hauptstreben war, über den Elementarunterricht ins klare zu kommen. Das gediegenste Ergebnis Fingers besitzen wir in seiner Heimatkunde, welche 1844 erschien. Weinheim war ihm lieb und wert, aber mit den zunehmenden Jahren wuchs auch der Wunsch bei ihm nach einer selbständigeren und sicheren Stellung in seiner Vaterstadt. Diese wurde ihm durch Berufung zum Oberlehrer der „Katharinenschule" zu teil. Bis zum Jahre 1875 hat er seine Kräfte dem Schulwesen Frankfurts gewidmet. Obgleich nun beide Schulen, an denen er als Dirigent thätig war, das Schicksal traf, auf-

gelöst zu werden, so hat er doch bis zu seinem Ende allem, was Erziehung und Unterricht betraf, das regste Interesse zugewandt. In seinem Wirken und in wissenschaftlichen Arbeiten ist sein Leben aufgegangen.

Ihm folgte zum besseren Sein am 5. Januar nach kurzem Krankenlager der Senior der Lehrer Deutschlands, der Hauptlehrer an der Schule zu Jüchen, Herm. Jos. Caspers. Der Verewigte erreichte ein Alter von 84 Jahren und war bis zum vergangenen Jahre noch im Amte thätig. Vor 2 Jahren feierte er in voller Geistes- und Körperfrische sein diamantenes Lehrerjubelfest unter allgemeiner Teilnahme seiner zahlreichen früheren Schüler, von welchen er in seinem thatenreichen Leben Hunderte zu Lehrern herangebildet hat. Noch bis vor wenigen Monaten leitete der unermüdliche Greis die Versammlungen und Verhandlungen seiner Amtsgenossen.

Durch eine schmerzliche Nachricht wurde in den ersten Tagen des neuen Jahres die württembergische Lehrerwelt betroffen. Am 6. Januar starb Karl Friedrich Hartmann, ein hochgeschätzter Kollege, der vieljährige Vorstand des württembergischen Volksschullehrervereins. Derselbe entstammte einer alten Lehrerfamilie. Seine Ausbildung erlangte er auf dem Seminar zu Eßlingen, an welchem damals Denzel wirkte. Nachdem sich Hartmann in verschiedenen Stellen bewährt hatte, wurde er als Musterlehrer an das Seminar zu Nürtingen berufen. Seit dem Jahre 1858 wirkte er als Hauptlehrer und Vorstand an der städtischen Töchterschule zu Ulm und blieb daselbst bis zum Eintritte in den Ruhestand im 65. Lebensjahre (1877). Als im Jahre 1848 bei den württembergischen Lehrern der Wunsch erwachte, an der Spitze ihres Volksschullehrervereins einen Standesgenossen zu haben, da richteten sich die Blicke auf Hartmann. Er wurde zum Vorstande gewählt und hat 34 Jahre mit außerordentlicher Hingabe und vielem Geschick das Amt bekleidet, und sein Wirken für den Lehrerstand, für die Witwen und Waisen der verstorbenen Lehrer, für den Verein und seine Zeitschrift „Die Volksschule“, welche er als Vorsitzender zu leiten hatte, ist mit reichem Erfolge gekrönt gewesen. Der württembergische Volksschullehrerstand wird ihm stets ein dankbares Andenken bewahren.

Am 12. Januar verschied in Wien der Bürgerschullehrer Joseph Seifert, ein äußerst strebsamer Lehrer und geachteter Kollege, ein ausgezeichneter Botaniker, dem nur sehr wenige Pflanzen der Flora Wiens unbekannt waren. Als er starb, hinterließ er eine Gattin und drei unversorgte Kinder — aber keinen Feind.

Am 19. Januar entschlief der in weiten Lehrerkreisen durch seine litterarische Thätigkeit und rege Teilnahme bei den Lehrerversammlungen bekannte und allgemein geachtete Bürgerschuldirektor Theodor Eckardt in seinem 45. Lebensjahre. Der Verstorbene wurde in Oberfrohssa bei Chemnitz im Jahre 1844 geboren. Seit 1872 wirkte er als Direktor in Wien. Es wurde ihm zunächst die Leitung der neuorganisierten Mädchenschule übertragen. Diese Schule hat Eckardt bald zu einer Musteranstalt emporgehoben. 1878 errichtete er an dieser Schule eine Fortbildungsklasse für Mädchen (höhere Töchterschule), welche sich bald eines so zahlreichen Besuches erfreute, daß eine Parallelklasse errichtet und sie um einen zweiten Kursus vermehrt werden konnte. Eckardts Fächer waren besonders Naturgeschichte und Physik, in welchen er sich auch schriftstellerisch hervorgethan hat. Er gab ferner eine Sammlung von Jugendschriften heraus, war seit Jahren Berichterstatter über das österreichische Schulwesen in Dittes' „Pädagogischem Jahresbericht", schuf eine Reihe vorzüglicher Anschauungsmittel für den naturkundlichen Unterricht, schrieb eine Encyclopädie der Bekleidung u. s. w. Für Schule und Lehrerstand hat Eckardt stets reges Interesse bekundet, daher beteiligte er sich fleißig an Lehrerversammlungen. So gehörte er zu den Gründern und eifrigsten Mitgliedern der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Die unermüdliche Thätigkeit war die Ursache zu seinem frühzeitigen Siechtume.

Der 21. Januar ist der Todestag von zwei bedeutenden Gelehrten. In Halle an der Saale starb der als Litteraturhistoriker bekannte Professor Dr. Karl Elze. Im Jahre 1821 war er in Alten bei Dessau als Sohn des späteren Seminardirektors Wilhelm Elze geboren. Nach vollendeten Studien wurde er im Jahre 1848 als Lehrer der damaligen herzoglichen Realschule in Dessau angestellt. Schon in dieser Stellung wußte man seine Befähigung und Vorliebe für das Englische zu schätzen,

und so wurde er 1856 zum Oberlehrer und 1862 zum Professor ernannt. Im Jahre 1875 folgte er einem Rufe an die Universität Halle, und dort wirkte er bis zu seinem Tode mit reichem Segen. Er war ein geschätzter Lehrer, zu dessen Schülern viele unserer Kollegen gehören. Um die in Deutschland so eifrig betriebene Shakespeare-Forschung sowie um die genauere Kenntnis Walter Scotts und Lord Byrons hat sich Dr. Elze große Verdienste erworben, die auch in England vielfach anerkannt worden sind.

In Berlin starb der berühmte Orientalist Professor Dr. Wilhelm Schott, der Senior der ordentlichen Mitglieder der dortigen Akademie der Wissenschaften. Geboren am 3. September 1807 zu Mainz, genoß Schott seine erste Ausbildung auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt und sodann auf der Hochschule zu Gießen. Hier und später in Halle betrieb er das Studium der Theologie, fühlte sich aber bald mehr und mehr zu philosophischen Untersuchungen hingezogen, und als er im Jahre 1830 nach Berlin übersiedelte und sich ihm daselbst die Bibliothek erschloß, entschied er sich endgültig für das Studium der ostasiatischen Sprachen. Seine Werke galten den Sprachen der Bevölkerung Indiens, Chinas, des Altaigebietes u. s. w., dehnen sich jedoch auch auf die Litteratur und Kultur, auf die Geschichte, Mythologie und Religion dieser Stämme aus. In Anerkennung seiner hohen Verdienste wurde er schon 1841 in die Berliner Akademie der Wissenschaften berufen, nachdem er drei Jahre vorher eine außerordentliche Professur an der Universität erhalten hatte.

Am 30. Januar entschlief der Filialrektor der 52. Gemeindeschule in Berlin, K. Huth. Derselbe war eins der regsten Mitglieder des Ausschusses für Knabenhandarbeit. Er vertrat hier besonders den Gedanken, daß dieser Gegenstand in die engste Beziehung zum Gesamtunterrichte treten müsse. Seine hervorragende technische Begabung kam auch zur Geltung in seinen Bemühungen um die Fortbildung der experimentalen Schulphysik und in wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiete. Ein Leiter, der in erster Stelle Freund und Kollege sein wollte, ist seinem Wirkungskreise und seiner Familie zu früh entrissen worden.

Gustav Spieker, Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat in Hannover, wurde am 19. Februar plötzlich durch einen Herzschlag aus dem Leben abgerufen. Geboren wurde er am 7. Dezember 1817 in Frankfurt a. O. als Sohn eines Infanterieoffiziers. In Breslau widmete er sich dem Studium der Theologie. Dann war er zwei Jahre als Erzieher im Kadettenhause zu Bensberg am Rhein thätig und trat dann ins Pfarramt über. Als Pfarrer wirkte er in den schlesischen Dörfern Boyadel und Deutmannsdorf. 1861 wurde er zum Superintendenten in Bunzlau ernannt, aber schon nach 2 Jahren ging er als Seminardirektor und Oberpfarrer nach Neuzelle. 1867 trat er seine segensreiche Wirksamkeit in Hannover an.

Spieker hat sich als Dezernent für die Seminar- und Präparandenanstalten bei der Einrichtung und Entwicklung des Lehrerbildungswesens in der Provinz Hannover ein ausgezeichnetes, überall anerkanntes Verdienst erworben. Sein allseitiges, in Wort und Schrift bewährtes Interesse für die höchsten Ziele der Erziehung, seine ehrenhafte, vaterländische, christliche Gesinnung, sowie seine persönliche Liebenswürdigkeit sichern ihm ein bleibendes Andenken.

Nach längerem Leiden verschied am 20. Februar Dr. Johann Wilhelm Schirm im 77. Lebensjahre. Er war geboren am 13. Dezember 1812 zu Scheuern bei Nassau, trat im Jahre 1832 in den nassauischen Lehrerstand und gründete in den 40er Jahren ein weit bekanntes und geschätztes Privat-Erziehungs-Institut. Neben seiner Lehrthätigkeit war er ein eifriger Vertreter allgemeiner, öffentlicher Interessen.

In Rawitsch starb am 27. Februar der Seminardirektor August Laskowski. Der Verstorbene hat das Seminar mit großer Umsicht und ausgezeichnetem Erfolge geleitet. Er war im Jahre 1824 geboren, widmete sich dem wissenschaftlichen Lehrfache und wirkte zuerst in Westpreußen als Gymnasiallehrer, dann bis zu seiner Berufung als Seminardirektor, als Kreisschulinspektor in Posen.

Einem außerordentlich thätigen und vielseitigen Leben und Wirken machte der Tod ein Ende, als er Joseph Auspitz am 10. März abrief. Mit ihm ist ein tüchtiger Schulmann, ein wackerer Volksvertreter zu Grabe gegangen. Auspitz wurde ge-

boren am 4. März 1812 zu Nikolsburg. Er besuchte das Gymnasium seiner Vaterstadt und studierte dann in Wien Philosophie. Doch damit war sein reger Geist noch nicht zufrieden, und er widmete sich deshalb, nachdem er sich mit Medizin beschäftigt hatte, dem Studium der Mathematik, betrieb höhere Mechanik und Astronomie. Die Hauptstätte seines segensreichen Wirkungskreises war Brünn. Nur einiges seiner vielseitigen Wirksamkeit sei erwähnt. Zuerst war er als Lehrer an der technischen Hochschule thätig. 1852 wurde er Direktor der neuen Oberrealschule; er errichtete ferner eine Gewerbe- und Handelsschule für Lehrlinge und gründete den mährischen Gewerbeverein. 1869 wurde er zum Landesschulinspektor ernannt und von seinen Mitbürgern in den Landtag gewählt. Schon nach 2 Jahren trat er in den Ruhestand und widmete nun seine ganze Kraft den Volksinteressen. Viel hat Auspitz für das Vereinsleben gewirkt, dabei ist er schriftstellerisch außerordentlich thätig gewesen, so redigierte er von 1879 an den „Tagesboten" für Mähren und Schlesien. Allgemein war die Trauer um den verdienstvollen Mann.

In Bonn verschied am 16. März der ordentliche Professor des Staats- und Völkerrechts, Geheime Justizrat Dr. Hugo Hälschner im Alter von 72 Jahren. 1847 wurde er außerordentlicher, 1850 ordentlicher Professor und 1868 zum lebenslänglichen Mitgliede des Herrenhauses ernannt. 46 Jahre gehörte der Verstorbene der Bonner Universität an und war Lehrer des Kaisers Friedrich und unseres jetzigen Kaisers. Seine Schriften behandeln die preußische Verfassungsfrage (1846), die Staatserbfolge in Schleswig-Holstein und Lauenburg (1846) und das preußische und deutsche Strafrecht.

Einen großen Verlust erlitt die Universität Göttingen durch den Tod des Konsistorialrat Dr. Albrecht Ritschl, desjenigen berühmten Theologen, nach dessen Namen man die auf der Mehrzahl der deutschen Universitäten verbreitete theologische wissenschaftliche Anschauung zu bezeichnen pflegt. Der Magenkrebs führte nach schwerem Siechtum sein Ende herbei. Ritschl wurde am 25. März 1822 zu Berlin als Sohn des nachherigen evangelischen Bischofs Ritschl geboren. Nachdem er das Gymnasium zu Stettin absolviert, studierte er in Bonn und

Halle Theologie. 1846 habilitierte er sich als Privatdozent in Bonn, woselbst er 1852 zum außerordentlichen und 1859 zum ordentlichen Professor ernannt wurde. 1864 folgte er einem Rufe an die Universität Göttingen. Hier wurde Ritschl 1874 zum Konsistorialrat und 1878 zum Mitgliede des hannoverschen Landeskonsistoriums ernannt. Als Dozent der Dogmatik an der Georgia-Augusta thätig, war es dem Entschlafenen vergönnt, eine große Anzahl Theologen zu bilden und nachhaltig zu beeinflussen, so daß seine auf Aussöhnung der überlieferten Theologie mit der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung der neueren Zeit gerichteten Bestrebungen sich in immer weiteren Kreisen der lutherischen Kirche Anerkennung verschafften. Insonderheit war es der ernste, auf praktische Bethätigung der religiösen Forderungen im Leben dringende Sinn des berühmten Ethikers, dem auch die Gegner die Achtung nicht versagen konnten. Dazu kam der ungemein geistvolle Vortrag des Gelehrten.

Die Breslauer Universität verlor durch den Tod des Professors Dr. Wilhelm Studemund einen ihrer tüchtigsten Gelehrten und Lehrer, der sich namentlich durch seine philologischen Werke einen berühmten Namen erworben hat. Studemund wurde am 3. Juli 1843 zu Stettin geboren. Er studierte in Berlin und Halle. Seit 1872 war er ordentlicher Professor der Universität Straßburg. Hier entwickelte er eine außerordentlich vielseitige Thätigkeit. Aus seinem philologischen Seminar und zum Teil aus dem von Schöll geleiteten Straßburger Institute gingen 11 Bände „Dissertationes philologicae Argentoratenses selectae“ hervor. Gleichzeitig wurde er als Oberschulrat zu den Arbeiten der Unterrichtsabteilung im Ministerium herangezogen, wobei er seine seltene Begabung auch in praktischen Organisationsfragen bekundete. Seit 1885 gehörte Studemund der Universität Breslau an. Er wurde zum Regierungsrat und von der Akademie in Berlin zum Mitgliede ernannt, aber bald darauf entriß ihn der Tod.

Nach langem, schwerem Leiden starb der Fürstbischof Weckert von Passau, einer der edelsten und aufgeklärtesten Priester des Reiches. Sein reger Wohlthätigkeitssinn hat ungemein viel Gutes gewirkt. Bei seinen zahlreichen Stiftun-

gen nahm er nie Rücksicht auf die Konfession. Ehre seinem Namen!

Am 8. April starb zu Greifswald Professor E. Baumstark. Er wurde geboren am 28. März 1807 zu Sinsheim in Baden als Sohn eines Lehrers. In Heidelberg gewann er die Preismedaille für Philologen. Daselbst ließ er sich als Privatdozent nieder und folgte 1838 einem Rufe als außerordentlicher Professor nach Greifswald. 1843 wurde er zum ordentlichen Professor und zugleich zum Direktor der landwirtschaftlichen Akademie zu Eldena bei Greifsfelde ernannt. Als letztere 1876 einging, widmete er sich ausschließlich der Greifswalder Hochschule.

Am 10. April verschied in Bremen im 84. Lebensjahre Martin Grelle, Vorsteher der Humbertischule. Mit ihm ist einer von den Männern heimgegangen, die unter den schwierigsten Verhältnissen ihre ganze Kraft eingesetzt haben, die Volksschule zu heben. Ihm ist es vergönnt gewesen, bis ans Lebensende im geliebten Berufe zu wirken. Grelle wurde geboren am 28. Oktober 1805. Er besuchte bis zur Konfirmation die Domschule. Kaum war er entlassen, so wurde er als Hilfslehrer angestellt, dabei besuchte er nach den bestehenden Einrichtungen das Seminar. Schon 1826, er war noch nicht 21 Jahre alt, begann seine Thätigkeit als Leiter der Humbertischule. In dieser Stellung entfaltete er bis zu seinem Ende eine segensreiche Wirksamkeit. Durch unermüdliche Einwirkung auf Eltern und Schüler gelang es ihm, zunächst einen regelmäßigen Schulbesuch zu erzielen, denn erst 1844 erschien in Bremen das Schulpflichtigkeitsgesetz. Seine Hauptaufgabe als Lehrer suchte er darin, die Schüler zu klarem Denken, Liebe zur Wahrheit, ernster Pflichterfüllung und strenger Sittlichkeit heranzubilden. 1848 zum Stadtverordneten gewählt, trat er mit großem Erfolge für Verbesserung des Volksschulwesens ein. Durch sein einfaches, pflichttreues Leben erwarb und behielt Grelle die Liebe seiner Mitbürger bis zum Tode.

Die pfälzischen Kollegen haben einen ihrer thätigsten und tüchtigsten durch den Tod verloren, ihren langjährigen Führer, Peter Gärtner, den Vorstand ihres Kreisvereins. Sein Andenken wird in der Pfalz und in Bayern allzeit in Ehren bleiben.

Ein verdienstvoller, tüchtiger Lehrer ist mit Wilh. Reeb, dessen Leben am 1. Mai endete, zu Grabe getragen worden. Auf dem Seminar in Friedberg erwarb er sich seine Berufsbildung, und er war dann in verschiedenen Orten als Lehrer thätig. Seit 1874 wirkte er am Realgymnasium und an der Realschule in Mainz. In weiteren Kreisen ist Reeb durch seine Rechenbücher bekannt geworden, welche sich der Anerkennung vieler Fachgenossen erfreuen.

Einen wackeren Kämpfer für Wohl und Recht ihres Standes, einen tüchtigen Schulmann verlor Mecklenburgs Lehrerschaft durch den am 1. Mai erfolgten Tod des Rektors Heinrich Burgwardt in Wismar. Burgwardts Wiege stand in Lindau im südlichen Schlesien. Er war der Sohn einfacher Handwerksleute. Seine Bildung erwarb er sich in Volksschule und Seminar. „Unablässiges Streben nach Weiterbildung", das war sein Losungswort, es war sein Mahnruf, den er später oft an Deutschlands Lehrerwelt richtete. Als Lehrer wirkte er in Kiel, Heiligenhausen, Ottensen, Altona, und als Oberlehrer in Flensburg. Seine Hauptwirksamkeit gehört Wismar an, wohin er 1850 berufen wurde. Daselbst fand er ein unentwickeltes Schulwesen. Sein Herz gehörte aber der Schule, er setzte seine ganze Kraft, seine ganze Persönlichkeit für sie ein, und das wirkte. Rat und Bürgerschaft wollten nicht zurückbleiben und es entwickelte sich in Wismar ein blühendes Schulwesen. Die Verhältnisse der Lehrer waren aber noch jammervolle. Dieselben besaßen unzulängliche Berufsbildung, waren Diener der Edelleute und Geistlichen. Burgwardt sah ihr Elend, und es that ihm wehe. Sie mußten gesammelt, geeinigt werden. Mit wackeren Kollegen geündete er den Landes-Lehrerverein und schuf eine Schulzeitung. Der Schule Freiheit, den Lehrern eine höhere Bildung, bessere Besoldung und Aufrückungsrecht, das waren seine Forderungen. Viel hat er erreicht, er hat viel Liebe aber auch Haß und Neid geerntet. Alldeutschlands Lehrern ist Burgwardt bekannt durch seine „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprachunterricht in niederdeutschen Schulen". Ein schweres Augenleiden, der Verlust der teuren Gattin und eines geliebten Sohnes, das brach seine Kraft.

Am 5. Mai starb Vaders, der Begründer des landwirtwirtschaftlichen Fortbildungsschulen der Rheinprovinz. Fast

fünfzig Jahre hat er segensreich in der Gemeinde Bockum bei Krefeld gewirkt. Viele Jahre war er Vorsitzender der Kreis-Lehrerkonferenzen, und lange Zeit leitete er die pädagogische Zeitschrift: Der Schulmann. Als eifriger Freund der Naturwissenschaften und der Landwirtschaft suchte er naturwissenschaftliche Kenntnisse in weiteren Kreisen seiner Gemeinde zu verbreiten durch Vorträge und gründliche Belehrung der Jugend. Sein eifriges Wirken fand allseitige Anerkennung, und es wurde landwirtschaftlicher Unterricht nach seinen Gedanken in Fortbildungsschulen der Rheinprovinz gelehrt.

In Wien verschied am 9. Mai der in weiten Kreisen der österreichischen Lehrerschaft als tüchtiger Schulmann und pädagogischer Schriftsteller bekannte und allgemein geachtete kaiserliche Rat Karl Schubert im Alter von 65 Jahren. Er war der Sohn des ehemaligen Direktors der Wiener Normalschule, Ferdinand Schubert, und ein Neffe von Franz Schubert. Seit 1842 wirkte er an verschiedenen Wiener Schulen, seit 1869 als Professor an der k. k. Lehrerinnenbildungsanstalt St. Anna. Als Schriftsteller wurde Schubert namentlich durch seine Schulbücher und methodischen Handbücher bekannt, und durch letztere hat er sich sehr um die Fortbildung der Lehrer verdient gemacht.

Jakob Wühr, Lehrer in Ergoldsbach, 1. Vorstand des niederbayrischen Kreislehrervereins, schied am 11. Mai aus dem Leben. Mit ihm ist ein treuer Freund, biederer Amtsbruder und zielbewußter Vereinsvorstand zum ewigen Frieden eingegangen.

„Der unerbittliche Tod, er hat am 24. Mai dem Bayerischen Volksschullehrerverein seine Krone geraubt: Max Koppenstätter, den wir mit Stolz und Freude „unsern Max“ nannten, der in Sturm und Kampf mit fester Hand uns die Fahne vorantrug, der sich zum Sprachrohr unserer Wünsche und Bitten, zum Verteidiger unserer Rechte machte und auf den wir mit unerschütterlichem Vertrauen blickten, er ist uns plötzlich entrissen worden“, so erscholl die Trauerkunde aus dem Bayerlande. In Traunstein, wo er Genesung von einem Herzleiden zu finden hoffte, hat ihn der Todesengel abgerufen. Um ihn trauern Deutschlands, ihn beweinen Bayerns Lehrer.

Koppenstätter war ein Sohn der Berge; in dem Schulhause

zu Lenggries, nahe der Tiroler Grenze, wurde er am 25. September 1821 geboren. Die Not des Lebens lernte er frühe kennen. Noch nicht 4 Jahr alt, verlor er den Vater und im 9. Jahre die Mutter. Er widmete sich dem Lehrerberufe und besuchte von 1837 bis 1839 das Seminar zu Freising. Zuerst fand er in verschiedenen oberbayerischen Orten Verwendung, aber erst nach 15 Dienstjahren wurde er definitiv angestellt, trotz der glänzendsten Zeugnisse über seine berufliche Thätigkeit, und zwar in Geisenfeld, wo er bis zum Tode wirkte. Er war nämlich bei dem Ministerium politisch anrüchig geworden, dazu kam, daß er als Vertrauensmann seiner Kollegen der bekannten Münchener Lehrerversammlung im Jahre 1848 beigewohnt und lebhaften Anteil an den Verhandlungen genommen hatte. Das Mißtrauen von oben wurde jedoch reichlich aufgewogen durch die Beweise des Vertrauens der Lehrer. Als in den Weihnachtstagen 1861 der bayerische Volksschullehrerverein gegründet wurde, da war Koppenstätter einer der eifrigsten Begründer dieses Bundes, und es wurden ihm verschiedene Vertrauensämter übertragen. Als aber am 27. Dezember 1874 der erste Vorstand sein Amt niederlegte, da war nur eine Stimme: Koppenstätter ist der rechte Mann. Seit dieser Zeit hat er das Schiff des Volksschullehrervereins durch viele Klippen und Gefahren gesteuert, und Großes ist unter seiner Führung erreicht worden. Es hat sich die Stellung des Lehrerstandes gehoben, das Gehalt ist bedeutend aufgebessert und für Witwen und Waisen reichlich gesorgt worden. Das Waisenstift besitzt jetzt ein Vermögen von 3/4 Millionen Mark. Das danken Bayerns Lehrer ihrem Koppenstätter, aber er ist auch Alldeutschlands Lehrern bekannt durch seine rege Beteiligung auf Lehrerversammlungen und Lehrertagen. Seine mächtige Gestalt, seine kräftige Stimme, sein schlagfertiges, treffendes Wort haben stets einen tiefen Eindruck gemacht. In Hamburg auf dem dritten Lehrertage, wurde er zum Vorsitzenden gewählt. Seit vielen Jahren versah er das Amt eines Preisrichters der „Allg. Deutschen Lehrerzeitung“. Koppenstätter mußte auch viele trübe Stunden des Lebens kennen lernen. Im Jahre 1868 verlor er innerhalb weniger Tage eine hoffnungsvolle Tochter, einen 10jährigen Sohn und die geliebte Gattin. Mit 4 Kindern,

einem Sohne und 3 Töchtern, stand er allein. Nur eine so starke Natur wie er konnte nach solchen Schicksalsschlägen den Mut zu so großer Arbeit im Berufe und für den Stand finden, und wie oft mußte er die gehässigsten Angriffe und Verleumdungen der Gegner des Volksschullehrervereins erleiden; aber nichts vermochte den Mut des tapfern Kämpfers zu dämpfen. Unerschrocken hielt er fest an den Forderungen, welche der Lehrerstand zu stellen berechtigt ist. Er war das Muster eines deutschen Mannes in Pflichttreue, Arbeitskraft und Redlichkeit, dabei eine innig-religiöse Natur. Auch die Regierung erkannte seine Verdienste an, ernannte ihn zum Bezirks-Hauptlehrer und verlieh ihm die goldene Ehrenmünze des Ordens der bayerischen Krone. Im Sommer dieses Jahres wollte er sein 50jähriges Amtsjubiläum feiern, aber der Tod rief ihn zur Ruhe ab, die er sich im Leben nicht gegönnt hat.

„Wohl schwer wird Bayerns Lehrerstand ihn missen,
Der gleich dem Leuchtturm stund in Sturm und Wetter,
Der wohl zu thun war unentwegt beflissen
Und vielen ward aus bittrer Not ein Retter.
Doch nur sein sterblich Teil ist uns entrissen;
Im Geist lebt fort der wackre Koppenstätter“. —

Am 31. Mai ist die Vorsteherin einer der ältesten Privat-Mädchenschulen Berlins, Fräulein Marie Neumann, gestorben. Mit ihr ist eine begabte und geliebte Lehrerin geschieden. Vor 30 Jahren verband sie auf den Rat des damaligen Provinzial-Schulrats Bormann, der ihre hohe Begabung schätzen gelernt, mit ihrer Mädchenschule ein Lehrerinnen-Seminar, in welchem eine stattliche Reihe tüchtiger Lehrerinnen ausgebildet worden sind. In Liebe und Dankbarkeit gedenken die Schülerinnen ihrer.

(Schluß folgt.)

VII.

Rundschau.

Die Versammlungen der Lehrervereine der kleineren Staaten, der einzelnen Provinzen waren in diesem Jahre fast überall sehr zahlreich besucht. Fast sämtliche Regierungen bekundeten durch die Absendung ihrer Räte das lebhafteste Interesse für die Versammlungen: wie sind doch die Zeiten ganz andere geworden!

Der IX. deutsche Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit tagte vom 28. bis 30. September 1889 in Hamburg. Daß die Bestrebungen des deutschen Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit auf fruchtbaren Boden gefallen sind und eine sehr rasche und umfangreiche Entwickelung gezeigt haben, hat der Hamburger Kongreß unzweifelhaft dargethan. Die Sache hat die Sympathie weiter Lehrkreise, vieler gemeinnützigen Vereine und Städte und — was in unserer Zeit der Staatshilfe nicht gering anzuschlagen ist — der hohen Regierungen erworben. Nicht nur das preußische Kultusministerium, sondern auch der Reichskanzler hat dem Verein im verflossenen Jahre eine namhafte Summe zur Verfügung gestellt. Der Kongreß war von mehreren deutschen Regierungen durch Vertreter beschickt, der Geheime Oberregierungsrat Dr. Schneider aus Schleswig sagte: Ich erscheine hier im Auftrage des preußischen Kultusministers v. Goßler und erblicke in diesem Auftrage die Aufforderung, mich von Amtswegen in Ihre Bestrebungen zu vertiefen. Auch in Schleswig-Holstein haben wir uns in einigen Anstalten mit der Knabenarbeit beschäftigt, aber wir sind in dieser Richtung noch nicht weit gekommen. Erstens sind wir bei Neuerungen sehr bedächtig, und zweitens haben wir in den letzten 25 Jahren so manches nachholen und große Änderungen auf dem Gebiete der Sprache, des Gesanges und der Geschichte durchmachen müssen. Für Ihre Bestrebungen wünsche ich Ihnen das beste Gedeihen.

Direktor Dr. Brugel erklärt, daß er im Auftrage des württembergischen Konsistoriums erscheine. In Württemberg seien schon Anfänge mit dem Handfertigkeitsunterricht gemacht, und er sei der Überzeugung, daß der gesunde Kern, welcher in der Idee liege, wohl gewürdigt werde, und daß die Bestrebungen des Vereins, wenn zu Anfang auch langsam, so doch sicher an Boden gewinnen werden.

Sodann erstattet Herr Lammers-Bremen den Bericht über die Fortschritte der Bewegung für erziehliche Knabenhandarbeit im verflossenen Jahre. Die Thätigkeit des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit gliedert sich in eine agitierende durch den Geschäftsführer des Vereins, Herrn von Schenkendorf, und in eine für den Unterricht befähigende durch das unter der Leitung des Herrn Dr. Götze stehende Lehrerseminar in Leipzig. Im Seminar wurden im gegenwärtigen Jahre in drei Monats-Kursen 127 Lehrer für diesen Unterricht ausgebildet.

Darauf ergriff der Lehrer Rißmann-Berlin das Wort zu seinem Vortrage: „Welches Interesse hat die deutsche Lehrerschaft an der Förderung des Arbeitsunterrichts?“ Der Vortrag gipfelte in folgenden Sätzen:

Seit Beginn der Bewegung für den Knabenhandarbeits-Unterricht ist vielfach behauptet worden, wir strebten etwas Neues an. Ein Kenner der Entwicklungsgeschichte unseres Erziehungswesens kann aber dieser Behauptung nicht zustimmen. Schon im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts gab es ähnliche Bestrebungen, die in der Gründung von Industrieschulen ihren Ausdruck fanden, um die praktische Erziehung der Jugend zu för-

dern. Der Erfolg übertraf in gewisser Beziehung alle Erwartungen, und allerorts wurden den Schulen solche sogenannte „Erziehungsklassen" angehängt. Eine ähnliche Bewegung zeigen die 50er Jahre unseres Jahrhunderts; Männer, an deren Spitze unser Mitglied Herr Prof. Dr. Biedermann in Leipzig stand, erhoben ihre Stimme für die Erziehung zur Arbeit. Die erstgenannte Bewegung ging aus dem philanthropischen Geist jener Zeit hervor. Der Not sollte gesteuert werden durch Anleitung aller Kräfte zur Arbeit. Die wirtschaftliche Bedeutung war den Förderern der Industrieschule die Hauptsache. Als aber dann die pädagogischen Grundsätze Pestalozzis von der Schule Besitz nahmen, konnten die Industrieschulen ihr Dasein nicht mehr behaupten, weil sie auf zu realistische, dem höheren Zweck der Schule fern liegende Grundsätze gebaut waren. — Im Gegensatz dazu war der Bewegung der 50er Jahre ein rein pädagogischer Charakter eigen. Die Arbeit sollte der Erziehung dienen und mehr als bisher für die harmonische Entwickelung aller Kräfte nutzbar gemacht werden. Aber die gute Absicht wurde durch die damals in der Schule herrschende Richtung vereitelt, der Ruf „arbeitet" wurde übertönt durch den Ruf „betet". Anders steht es heute. Von vornherein hat unsere Bewegung zwar praktische Ziele erstrebt, aber die Theorie nicht geringgeschätzt. Nicht immer waren die Ansichten bei uns so einstimmig wie jetzt, die Ideen gingen sogar soweit auseinander, daß man es dem deutschen Lehrertag in Kassel nicht übelnehmen darf, wenn er sich der Knabenhandarbeit gegenüber so kühl verhielt. Sie hat nicht die Aufgabe, die Handgriffe bestimmter Gewerbe zu lehren, sie soll auch nicht den Hausfleiß fördern oder die Jugend zum Erwerb befähigen, sondern ihr Zweck liegt auf dem Boden der Erziehung, und deshalb will sie aufgenommen sein unter die Mittel der Erziehung unseres jungen Geschlechts. Wenn das nicht der Fall wäre, so würde die Lehrerschaft es ablehnen müssen, durch ihre Teilnahme zur Förderung dieser Bestrebung beizutragen. Wie aber in Wahrheit die Sachen liegen, muß die Lehrerschaft an unserer Arbeit teilnehmen, denn nichts darf ihr fremd bleiben, was auf die Erziehung der Jugend von Einfluß ist.

Es wird also zunächst die Frage zu erörtern sein, ob die Knabenhandarbeit wirklich einen Beitrag zur Erziehung der Jugend liefert. Da könnte ich einfach sagen: Geht hinauf in die Werkstätten und seht, wie die Knaben thätig sind, wie der Träge angeregt und der Flüchtige zur Sorgfalt gebracht wird, wie mancher, der in der Schule nicht recht mitkommen kann, hier an der ersten Linie steht und neues Selbstvertrauen gewinnt, kurz wie Lehrer und Schüler um die Wette thätig sind. Wer das sieht, wird meiner Behauptung nicht widersprechen. Eine solche Beweisführung würde aber für uns hier nicht genügen, wir müssen unsere Gründe nicht dem Augenschein und der Praxis allein entlehnen. Sehen wir nun also ein, wie es auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik mit der Behandlung unseres Gegenstandes steht.

Die bedeutendsten Männer der Pädagogik haben stets die Wichtigkeit dieses Gegenstandes anerkennt. Es giebt kein pädagogisches System, das sich nicht auch damit beschäftigt hätte, und ganz besonders haben die Pädagogen

der Gegenwart sich der Sache zugeneigt. Das Kind gewinnt bei der Handarbeit neue Anschauungen, seine Hand wird gebildet, seine Charakterentwickelung gepflegt. Nicht selten ist man sogar zu weit gegangen in der pädagogischen Würdigkeit der Handarbeit. Begeisterte Freunde der Arbeitsschule haben sie der Lernschule gegenübergestellt und viel mehr von ihr erwartet, als sie jemals leisten kann. Die Lehrer fühlten sich dadurch verletzt, es erschien, als ob ihre Arbeit gar keine Frucht bringen könne, als ob das Alte nichts sei. Heute ist auch unter den eifrigsten Förderern der Sache niemand mehr, der jene Ansicht vertrete. Eine ruhigere Würdigung ist an die Stelle getreten, und man ist weit entfernt, in der Handarbeit ein Erziehungsmittel zu sehen, das alle anderen an und für sich überträfe. Man meint nicht mehr, daß die Handarbeit die erste Stelle in einem neuen pädagogischen System einnehmen müsse, aber man hält die methodisch geordnete Handarbeit für ein unersetzliches Erziehungsmittel und erklärt ein System der Erziehung für unvollständig, das diesen Zweig nicht aufnimmt. Es wird also nun der Nachweis zu liefern sein, daß der Handarbeitsunterricht in der That ein unersetzliches Erziehungsmittel ist, daß er Aufgaben löst, die auf keinem andern Wege lösbar sind.

Wenn es richtig wäre, was uns schon oft vorgeworfen ist, daß in den Arbeitsschulen Körbe geflochten und Bürsten gebunden würden, so müsse man allerdings solchen Bestrebungen den Rücken wenden. Das ist aber durchaus nicht der Fall. Wir wollen nur Einfluß gewinnen auf die Ausbildung der Intelligenz der Kinder und so an der allgemeinen Bildungsarbeit mitarbeiten. Man pflegt von Bildung der Hand zu sprechen, in Wahrheit kann aber nur von der durch Einsicht geleiteten Verwendung der Hand die Rede sein.

Beinahe der gesamte heutige Schulunterricht sucht theoretisch die Intelligenz der Kinder auszubilden, die praktische Intelligenz ist aber dabei im Nachteile. Das Kind bleibt unbeholfen in seinem Können und ist nicht imstande, sich in die Grundverhältnisse der Technik hineinzudenken. Die Schüler kennen theoretisch die Gesetze der Natur, aber sie stehen verständnislos den Erscheinungen der Technik gegenüber. Am wenigsten leiden unter der einseitigen Ausbildung die Kinder aus dem Handwerkerstande, da sie im Hause und in der Werkstatt unbewußt praktische Arbeitsresultate in sich aufnehmen; die Kinder der besseren Stände bedürfen aber desto mehr der Anregungen, die ihnen der Arbeitsunterricht darbietet. Ein ganz neues Gebiet wird ihnen da erschlossen und sie empfangen Schritt für Schritt Anregungen, die ihnen kein Fach des Unterrichts ersetzen kann. Das Zeichnen ist gewiß eine vortreffliche Übung, aber es beschäftigt sich doch nur mit der äußeren Erscheinung der Gegenstände und ihrer Darstellung, während der Handarbeitsunterricht die Gegenstände selbst und den Zusammenhang ihrer Teile in seinen Bereich zieht. So ist also die Ausbildung der praktischen Intelligenz der durch kein anderes Fach zu ersetzende Anteil des Arbeitsunterrichts am Werke der Erziehung.

Dabei reicht er noch auf ein Gebiet hinüber, das kein anderer Unterrichtsgegenstand in solchem Umfange beschreitet: das Reich der Formen

und des Schönen. Es geht Hand in Hand mit dem Zeichnen, aber ergänzend und erweiternd. Nur mit seiner Hilfe aber ist ein volles Verständnis für die Form zu gewinnen. Läßt man nun gelten, daß die Einführung in dieses Gebiet ein notwendiges Stück der Jugendbildung ist, und giebt zu, daß dies der Arbeitsunterricht allein kann, so ist er damit aufgenommen in die Reihe der notwendigen Erziehungsmittel. Handelt es sich also nicht um eine Spielerei, sondern um eine ernste Frage der Erziehung, so muß die Lehrerschaft teilnehmen an der Arbeit Sie fällt auf ein Gebiet, das sie für sich in Anspruch nehmen muß, es handelt sich um eine Frage, in der sie allein entscheiden kann.

Die Lehrerschaft könnte nun die Ansicht haben, der Verein für Knabenhandarbeit erstrebe die obligatorische Einführung dieses Gegenstandes in die öffentliche Schule, und seine Versicherungen des Gegenteils seien nur eine vorsichige Verschleierung des beabsichtigten Zieles.[1] Ich halte es dagegen für notwendig, hier öffentlich zu erklären, daß diese Voraussetzung irrtümlich und grundlos ist. Schon in Osnabrück und Görlitz ist dasselbe betont worden. Wer die Schule in ihrer gegenwärtigen Lage kennt, kann nicht die obligatorische Einführung eines neuen Unterrichtsgegenstandes befürworten. Wo sollten auch dazu die nötigen Lehrkräfte hergenommen werden? Nur der freie Betrieb giebt uns die Gewähr, daß die allmähliche Gestaltung dem Ziel, das uns vorschwebt, entspricht. Zwangsweise Einführung wäre der Anfang vom Ende, denn der passive Widerstand der Lehrerschaft würde unbedingt das Ende der Bewegung herbeiführen. Sollte irgend ein einflußreicher Vertreter unserer Sache die zwangsweise Einführung befürworten, so würde ich mit allen Kräften dagegen arbeiten.

Ist aber der Handfertigkeitsunterricht auch nicht ein Bestandteil des öffentlichen Schulunterrichts, so wirkt er doch als Faktor der Jugendbildung mit. Deshalb ist für jeden Lehrer Pflicht, an unseren Bestrebungen nicht teilnahmslos vorüberzuziehen. Das Interesse der Lehrerschaft deckt sich mit dem Interesse der Schule. Der Arbeitsunterricht bietet Gelegenheit zur Anwendung der in anderen Fächern erworbenen Kenntnisse. Mathematische Wahrheiten werden vielen erst bei der praktischen Verwertung völlig klar. Auch bietet der Unterricht vielen Gelegenheit, zu erkennen, ob ein Schüler das Gelernte selbstthätig zu verwerten imstande ist und sich zu überzeugen, ob er thatsächlich die genaue Anschauung der Sache besitzt, wenn er z. B. genötigt ist, mathematische Figuren in Draht zu formen.

Ein Teil der Arbeitsschulen z. B. in Österreich strebt mit Bewußtsein eine Verbindung zwischen Arbeitsschule und Schule an. In unserer Ausstellung ist das noch in sehr geringem Maße zu erkennen, doch liegt die

[1] Wir glauben dem Worte des Redners von ganzem Herzen, konnten aber während der ganzen Verhandlung das Gefühl nicht unterdrücken, das Ziel des Vereins sei die obligatorische Einführung dieses Unterrichtszweiges in die Schule. Die Schriftleitung.

Ursache darin, daß die Arbeitsschule die ihr gegebenen Grundsätze noch nicht streng befolgen kann, weil Schüler weder derselben Schule noch derselben Schulart angehören.

Durch die Arbeitsschule ist dem wissenschaftlichen Unterricht das Prinzip Fröbels gewonnen: „Durch Thun zum Erkennen.“ Der Unterricht knüpft an das Thun des Kindes, denn darin wurzelt das kindliche Interesse. Fröbel will die Thätigkeit der Hand als Grundlage für den theoretischen Unterricht in die Schule einführen, das Wissen soll durch die Thätigkeit gewonnen werden. So will er die Planimetrie am Papierfalten und Ausschneiden, das Rechnen an Legeübungen knüpfen, um das Interesse der Schule für die theoretische Seite zu fesseln.

So wichtig aber die Teilnahme der Lehrer an unseren Bestrebungen für die Schule und den Unterricht ist, so ist sie es auch für die Weiterentwickelung unserer Bestrebungen, damit das pädagogische Prinzip darin gewahrt bleibe. Mit ihrer Teilnahme hoffen wir auch den Arbeitsunterricht so ausbilden zu können, daß er nach Lehrgang und Methode dem erziehlichen Zwecke entspreche. Wir sind noch nicht so weit, im Gegenteil vielfach noch recht entfernt vom Ziel. Der Lehrgang der Vorbildungsanstalt ist noch nicht ganz entsprechend, das Nützlichkeitsstreben ist noch nicht ausgestorben. Das sind Übelstände, zu deren Beseitigung die Lehrerschaft Mitarbeiter stellen muß. Der Lehrgang muß aber nicht nur nach Schwierigkeiten, sondern auch nach der künstlerischen Bedeutung der Formen geordnet werden.

Ich stehe am Ziele meiner Ausführungen, die von mir gestellte Frage: „Hat die deutsche Lehrerschaft ein Interesse an der Förderung des Arbeitsunterrichts?“ habe ich bejaht, indem ich nachzuweisen versuchte, daß uns in diesem Unterricht ein Erziehungsmittel geboten werde, dessen eigentümliche Wirkungen durch kein anderes Fach zu ersetzen seien.

Wohl sei, so führte ich weiter aus, an eine zwangsweise Einführung der Arbeitsübung in die öffentliche Schule nicht zu denken: dennoch erwachse der deutschen Lehrerschaft die Pflicht, unseren Bestrebungen ihre Teilnahme zu schenken, da es ihr nicht gleichgültig sein könne, welche andere Faktoren neben der Schule auf die Erziehung der Jugend einwirkten. Ihre Teilnahme liege, zeigte ich sodann, im Interesse der Schule selbst, indem der Arbeitsunterricht vielfach Gelegenheit zur Anwendung und Erprobung der erworbenen Kenntnisse gäbe und durch seine Teilnahme möglicherweise das Prinzip der Pädagogik Fröbels der allgemeinen Didaktik gewonnen werden könnte. Die Teilnahme der deutschen Lehrerschaft liege aber auch im Interesse der Förderung unserer Bestrebungen. Sei doch lediglich in ihr eine Sicherheit dafür geboten, daß unseren Bestrebungen der pädagogische Charakter gewahrt bleibe, und daß es unter Mithilfe der Lehrerschaft gelingen werde, den Arbeitsunterricht nach Lehrgang und Methode so auszubauen, daß er vollkommen seinem erziehlichen Zweck entspreche.

Deutsche Lehrer, an Euch ist mein Wort gerichtet. Mißverständnisse mannigfacher Art haben Euch gehindert, teilzunehmen an dem Werke, das wir begonnen. Und doch kann es nur gelingen unter Eurer Mitwirkung.

Nur durch Euch kann es erhalten werden auf den Bahnen, die zu seiner Vollendung führen. An Euch richte ich darum meine Worte, daß Ihr des Mißvertrauens Euch entschlaget und mit uns arbeitet an der Erfüllung der neuen Erziehungsaufgabe. Mit Euch im Bunde wird sie gelöst werden zum Segen der deutschen Erziehnng, zum Heil des deutschen Volkes.

Das Korreferat hatte Schulrat Dr. Rohmeder aus München übernommen; in Abwesenheit desselben kam es durch Oberlehrer Dr. Götz zum Vortrag, der ausführte: Das Interesse der deutschen Lehrerschaft der Förderung an der erziehlichen Knabenhandarbeit ergebe sich zunächst aus Erwägungen, welche die Schule als solche betreffen. Die Schule erziehe für das Leben, sie stehe im Dienste der Familie, der Gemeinde und des Staates, überhaupt im Dienste der Gesamtheit. Eine ihrer Aufgabe sich bewußte Lehrerschaft werde daher mitwirken an der Ausstattung der Schule und der Vervollkommnung derjenigen Erziehungsmittel, welche die Schule zur Erfüllung ihrer Aufgaben geeigneter macht. Ein solches Mittel sei ganz zweifellos die erziehliche Knabenhandarbeit, und das werde mit der Zeit immer mehr erkannt werden. Ein allgemeines Erziehungsmittel sei der Arbeitsunterricht, er wirke besonders auf die Willensbildung in seinem Einflusse auf die körperliche Entwicklung; Gewandtheit und Kraft sei er sogar nicht durch ein anderes Mittel ganz zu ersetzen. Mit Bezug auf die Herstellung fruchtbarer Beziehungen zwischen Schule und Haus komme der Arbeitsunterricht einem wirklichen Bedürfnisse entgegen. Das Interesse der deutschen Lehrerschaft an der Förderung der erziehlichen Knabenhandarbeit ergebe sich ferner aus Erwägungen, welche die Lehrer als solche betreffen. Um ihr Ansehen und ihren Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens nicht zu gefährden, müsse die weitere methodische Ausbildung und Fruchtbarmachung eines so wichtigen Erziehungsmittels nicht ausschließlich den pädagogischen Kreisen überlassen bleiben; so müsse ihr auch daran liegen, daß die organisatorische Frage nicht ohne ihre Mitwirkung ihrer Lösung entgegengehe und der pädagogische Grundgedanke festgehalten werde.

Weiter sprach der Direktor des Kunstgewerbemuseums in Hamburg, Dr. Justus Brinckmann, über das Thema: „Welches Interesse hat der Gewerbestand an der Förderung der Knabenhandarbeit?“ Unter denjenigen, welche gegen den Handfertigkeits-Unterricht heute noch zum Teil ganz unberechtigte Angriffe ausübten, stehe auch der Gewerbestand. Derselbe glaube, daß durch die Knabenhandarbeit eine Menge brauchbarer Gegenstände aus Holz, Pappe und Metall hergestellt wurde, die ihm bedeutende Konkurrenz machten, und daß dadurch zahlreiche den Arbeitsmarkt beengende Halbwisser und Pfuscher aufgezogen würden. Dagegen sei zu bemerken, daß eine ausdrückliche Satzung sei, in den Werkstätten für erziehliche Knabenarbeit dürfe nicht zum Verkauf gearbeitet werden, daß gewerbliche Berufsarbeiter und -Arbeiten durch den Arbeitsunterricht ausgebildet werden sollten. Vielmehr seien die Vorteile nicht zu verkennen, welche diese Thätigkeit der Jugend auch für den Gewerbestand mit sich bringt. Durch diese Thätigkeit würden Schwierigkeiten, Wert, Vollkommenheit und Sauberkeit der Arbeiten den Knaben zu voller Erkenntnis gebracht

und dadurch würden sie einen Maßstab für die richtige Beurteilung gewerblicher Arbeiten gewinnen; freilich setze ich voraus, daß der Lehrer nicht nur ein oberflächlicher Dilettant sei, sondern selbst mehr könne, als der Knabe von ihm lernen solle. Ferner würde der Geschmack der Knaben durch das plastische Arbeiten nach guten Vorbildern in einer Weise gefördert, wie die Schule es seither nie auch nur versucht habe. Traurig sei, daß der Geschmack in Fragen der äußeren Lebensgestaltung von der Schule als etwas für das Leben Bedeutungsloses angesehen werde. Im Handarbeitsunterricht könne erläutert werden, wie die durch rein praktische Zwecke bedingte Form schön gebildet werden könne. Freilich setze auch dies voraus, daß der Lehrer nicht zu oberflächlicher mechanischer Nachahmung, sondern auch zu selbständiger Beantwortung von Fragen des kunstgewerblichen Geschmacks geschult, nicht nur über das Wie, sondern auch über das Warum zu urteilen befähigt sei. Die stete Verbesserung der Lehrerausbildung werde dies sicher erreichen lassen. Durch die Knabenhandarbeit werde aber auch die Bildung der Hand bedeutend gefördert, wovon der Gewerbestand wieder Nutzen habe. Durch das zwanglose Herantreten der Jugend an die gewerblichen Arbeiten würde sie zum Nachdenken für die Berufswahl angeregt und nicht von Zufälligkeiten bei ihrer Wahl geleitet. So bringe der Arbeitsunterricht manche Vorzüge mit sich und verdiene daher wohl, daß der Gewerbestand demselben wohlwollend, wenigstens prüfend und mitberatend entgegentrete. Zu fürchten habe der Gewerbestand nichts von der Knabenhandarbeit, sondern nur zu hoffen, vielleicht sehr viel. Seine Vertreter möchten doch auf Grund der heutigen Ausstellung die Bewegung prüfen, und wenn sie gesunde, auch ihren Lebensinteressen förderliche Keime fänden, sich dem guten Werke der erziehlichen Knabenarbeit anschließen, bei dem sie als Mitarbeiter freudig begrüßt werden würden. — Mit lebhaftem Beifall wurden diese Ausführungen in der Versammlung aufgenommen. Erst am Schlusse des zweiten Tages, nachdem der Wunsch aus der Versammlung immer lauter wurde, das Gehörte zu besprechen, stellte der Vorsitzende die Vorträge zur Debatte. Es beteiligten sich an derselben Architekt Reichel-Hamburg, Professor Cranz-Stuttgart, A. Lammers-Bremen, Direktor Arens-Kiel, Direktor Grünow-Berlin, der Berichterstatter dieses Blattes, Institutsvorsteher Fuhrmann-Schleswig, Beigeordneter Hochapfel-Straßburg. Berichterstatter dieser Blätter sprach den Wunsch aus, daß die statistischen Berichte für die Folge vor dem Kongreß gedruckt würden, damit solche auf demselben nicht so viel Zeit beanspruchten; dann würde auch mehr Zeit für die Debatte bleiben; eine solche müsse der Vorstand nicht scheuen, sondern auch den schlimmsten Gegner zum Worte kommen lassen. Von allen Mitgliedern des Ausschusses und auch von Kollegen Rißmann hören wir die Versicherung: „Wir sind weit entfernt, daran zu denken, den Handfertigkeitsunterricht als Lehrgegenstand in die Schule einzuführen." Er müsse offen hier bekennen, er habe den Eindruck gewonnen, als ob man aus diplomatischer Klugheit dies letzte Ziel der Bestrebungen nur nicht wagte auszusprechen. — Herr Seminaroberlehrer Halben-Hamburg wendet sich gegen die Vor-

würfe, die der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Augsburg, der er präsidierte, von verschiedenen Seiten gemacht wurden. Er gehöre nicht zu den Gegnern der Sache, müsse aber auch bekennen, daß in unsern Schulen nach jetziger Sachlage der Arbeitsunterricht die Zeit der Schüler noch mehr verkürze; auch müsse erst das Zeichnen gepflegt werden. Außerdem will Redner dem Kinde einfache Geräte zu einfacher Beschäftigung in die Hand geben. Aber zuvor die Überbürdungsfrage, besonders an höheren Schulen, nicht gelöst ist, ist es nicht an der Zeit, die Schule noch mehr zu belasten. — Die Debatte mußte leider, leider wegen der vorgerückten Zeit abgebrochen werden.

Versammlung des Provinzial-Vereins hannoverscher Volksschullehrer.

Von Hamburg reisten wir nach Hannover, um als alte Hannoveraner mit den alten Freunden aus der Jugendzeit das Jubelfest des Vereins hannoverscher Volksschullehrer zu feiern.

Mehr als 1200 Teilnehmer hatten sich aus allen Teilen der Provinz eingefunden. Mit Genugthuung kann der Verein auf diese 25 Jahre segensreicher und erfolgreicher Thätigkeit für die Interessen der Volksschule und des Lehrerstandes zurückblicken Zum Vorsitzenden wählte die Versammlung die altbewährten Führer Stadtschulinspektor Backhaus-Osnabrück, Hauptlehrer Smid-Leer und Stadtschulinspektor Blanke-Hannover. Die erste Hauptversammlung wurde durch eine herzliche und mit großem Beifall aufgenommene Begrüßung des Herrn Oberpräsidenten Dr. von Bennigsen eingeleitet, der den Verhandlungen auch längere Zeit beiwohnte. Der berühmte Redner führte aus, wie in den verflossenen 25 Jahren sich ein mächtiges Ringen und gewaltiges Fortschreiten auf allen Gebieten des Staats- und Kulturlebens gezeigt habe, und wie daraus der Schule und der Lehrerschaft neue und bedeutsame Aufgaben gestellt seien. Von der Gediegenheit und Tüchtigkeit der Lehrer und dem richtigen Erfassen ihrer Aufgabe, von dem offenen Sinn für innere und äußere Verhältnisse der Schule hänge das Entscheidende ab. Die Lehrer in dieser und in den andern Provinzen seien sich dieser hohen Aufgabe bewußt gewesen, und wenn zu gegenseitiger Anregung und gemeinsamer Thätigkeit, um für die Schule zu erreichen, was dem einzelnen nicht möglich ist, sich dieser Verein gebildet und 25 Jahre gewirkt und eine anerkannte Stellung sich errungen habe, so wünsche er, daß er so bleiben und auch diese Versammlung dazu beitragen möge, daß der Lehrerstand in der Provinz Hannover für die großen Aufgaben seines Berufs in Gemeinschaft mit den Staats- und Kommunalbehörden wirke.

Außer einem höchst interessanten geschichtlichen Rückblicke des Stadtschulinspektors Backhaus auf die Bestrebungen und Erfolge der Lehrervereinsthätigkeit in Hannover und ihren Anfängen in den 40er Jahren bis zu ihrem heutigen Umfange brachte der erste Tag noch zwei Vorträge, einen von Rektor Grünewald-Lüneburg über das Thema: „Licht, Leben, Liebe — drei Leitsterne für die Schule“, der in schwungvollen Worten das

ideale Ziel aller Schularbeit zeichnete, den anderen von Seminarlehrer Fitschen-Hannover über „Freiheit, eine Grundbedingung für die gedeihliche Entwickelung der Volksschule.“ Der klare und ansprechende Vortrag beantwortete die Fragen: 1 Was ist unter Freiheit zu verstehen? 2. Warum ist solche Freiheit als eine Grundbedingung für die gesunde Entwickelung des Volksschulwesens anzusehen? 3. Welches Maß von Freiheit besitzt die Volksschule schon, und was fehlt ihr noch? und kam zu dem Schlusse: „Da ist Freiheit, wo der Staat ein Schulwesen eingerichtet hat, das auf gesetzlicher Grundlage beruht; wo die Wichtigkeit des Lehramts nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt wird; wo der Lehrer keine Ausnahmestellung einnimmt, sondern dieselben Pflichten und Rechte hat wie jeder andere. Da ist Freiheit, wo ein Mann das Schulwesen leitet, der nicht verlangt, daß seine Lehrer dasselbe pädagogische Glaubensbekenntnis haben sollen, wie er, der seinen Lehrern weniger Herr und Gebieter ist als beratender Freund und Führer; der seine Lehrer nicht knechtet, sondern ihnen eine selbständige Meinung und freies Wort zugesteht. Da ist Freiheit, wo ein Geistlicher Konfirmandenunterricht erteilt, der weiß, daß die Schule ihre Arbeit an den Herzen der Kinder nicht vollenden kann, sondern daß er diese Arbeit fortsetzen muß; der weiß, daß die Religion weniger Sache des Wissens und des Verstandes als des gläubigen Erfassens ist, und der darum die Güte des an der Schule erteilten Religionsunterrichts nicht nach der Masse des Memorierstoffes bemißt. Da ist Freiheit, wo ein Lehrer in treuer Pflichterfüllung seines Amtes waltet, der weiß, daß ihm vertraut ist ein teuerwertes Pfand; der seinen Kindern nicht nur vorlernt, sondern auch ihnen vorlebt; der von ernster Liebe zu ihnen beseelt ist; der in jeder Hinsicht das ist, was die Kinder werden sollen. Was wir von dieser Freiheit besitzen, das wollen wir hüten als ein teures Gut; was wir noch nicht besitzen, das wollen wir zu erstreben, zu erringen, und wenn es nötig ist, auch zu erkämpfen suchen.“

Dr. B.

VIII.

Rezensionen.

1) Dr. J. Frohschammer: Über die Organisation und Kultur der menschlichen Gesellschaft. Philosophische Untersuchungen über Recht und Staat, soziales Leben und Erziehung. München 1885. A. Ackermanns Nachfolger. 461 S.

Ein Werk, welches hier zur Sprache gebracht zu werden verdient, da es ganz im Sinne und Geiste des berühmten Begründers dieser Blätter geschrieben ist! Um dasselbe richtig verstehen und beurteilen zu können, muß man es in Beziehung setzen mit zwei andern philosophischen Hauptschriften des Verfassers, von welchen eine bereits vor 11, die andere vor

5 Jahren erschienen ist. „Die Phantasie als Grundprinzip des Weltprozesses“ (1877) sucht den Nachweis zu führen, daß die Welt nicht etwa als Wille und Vorstellung oder dergl. zu denken sei, sondern in allen ihren Erscheinungen als das Produkt einer schöpferisch waltenden Gestaltungsmacht, der „Weltphantasie“; (vergl. Rhein. Bl. 1877, VI.) in dem Werke von 1883 wird dargelegt, wie namentlich die menschliche (subjektive) Phantasie die Entstehung und Ausbildung der Religion, die Sittlichkeit und der Sprache veranlaßt und vollzogen hat; das vorliegende Werk zieht nun in Untersuchung, in welcher Weise sich die Phantasie — sowohl in ihrer subjektiven als in ihrer objektiven Form — bei der Herausbildung der Staatsformen, der gesetzlichen und sozialen Einrichtungen der Menschen bethätigt hat, in welcher Weise sie sich innerhalb dieser Formen gegenwärtig bethätigt und in Zukunft bethätigen soll.

Der Inhalt dieses Buches gliedert sich in drei Teile (Bücher). Das I. Buch handelt a) von dem Rechte, und zwar vom Ursprung und der Entwickelung desselben, von den Arten und der Idee des Rechts, von dem Verhältnis zwischen Recht und Sittlichkeit, Recht und Phantasie, vom Zweck im Rechte; b) von dem Staate, nämlich vom Ursprung desselben, von der Staatsorganisation, vom Polizei- und Rechtsstaate, vom Wesen und von der Aufgabe des Kulturstaates, vom Verhältnis zwischen Staat und Kirche. Das II. Buch betrachtet das soziale Leben: Den Zustand der modernen Gesellschaft und seine Entstehung, den Sozialismus und Kommunismus, den Staatssozialismus, die Religion als soziales Gut, die idealen Güter für das soziale Leben, die Illusionen und Ideale, den Pessimismus und die soziale Frage. Das III. Buch redet von der Erziehung, und zwar a) im allgemeinen: Über die menschliche Natur als Gegenstand der Erziehung, über das Prinzip, über die Methode der Erziehung, hauptsächlich über die Methode Fröbels, sowie über die Organe der Erziehung; b) im besonderen: Über die Erziehung in der Familie, in der (allgemeinen) Volksschule, auf dem Gymnasium (Mittelschule), auf der Universität (Hochschule). — Schon aus dieser Übersicht über den reichen Inhalt des Buches geht hervor, daß dasselbe in hohem Grade das Interesse sowohl des Rechtsgelehrten, als des Sozialpolitikers und des Pädagogen zu fesseln im stande sein wird. Für denjenigen, welcher die Ansichten berühmter Männer, insbesondere die Ansichten der großen Pädagogen studiert hat, muß es ohne Zweifel ein Vergnügen sein, hier in diesem Werke manche jener Ansichten in geistreicher Begründung wiederzufinden, aber verknüpft und umschlungen von dem Faden eines philosophischen Originalsystems, welches sich gewiß immermehr Geltung und Ansehen verschaffen wird Namentlich verdient es hervorgehoben zu werden, daß sich innerhalb dieses wissenschaftlichen Systems zahlreiche Anschauungen Diesterwegs, der ja vorwiegend Praktiker, aber nicht „bloßer Praktiker“ war, einreihen lassen bezw. wieder vorfinden, so daß man von einer „Gedankenharmonie“ zwischen dem Altmeister der deutschen Pädagogik und Frohschammer reden darf in ähnlicher Weise, wie man von einer solchen zwischen Schiller und

Goethe spricht. Zum Beweise des Gesagten möge es erlaubt sein, nur zwei Beispiele anzuführen: S. 192 sagt der Verfasser (in der Abhandlung über den Staatssozialismus): „Gründliche Hilfe und Verbesserung der Lage der niederen arbeitenden Klasse ist nicht möglich, wenn nicht auch zugleich in geistiger, insbesondere in intellektueller und moralischer Beziehung eine bessere Bildung und Entwickelung zu menschenwürdiger Gesinnung und Bethätigung stattfindet; denn nur den richtig denkenden und sittlich gesinnten, rechtschaffenen Menschen ist auch in materieller Beziehung zu helfen, den unvernünftigen und schlechten aber niemals und in keiner Weise". Wer sollte sich beim Lesen dieser Worte nicht daran erinnern, daß Diesterweg in seiner „Lebensfrage der Zivilisation" die „Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft" so nachdrücklich betonte und zu fördern suchte? — In einer anderen Broschüre (Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. I. S. 164), wo er von der „Unterrichtsmethode im allgemeinen" spricht, sagt Diesterweg, daß sich „in jedem *organischen* Dinge, also auch in der *Menschenseele*, wie in jeder Wissenschaft, *ein* wesentlicher Charakter ausspricht, aus welchem die Art seiner Behandlung als ein Spruch der Natur erkannt werden kann, wodurch die *Einheit* der Methode entsteht." Hieraus, sowie aus einigen anderen Äußerungen Diesterwegs erfahren wir, daß er einer *Psychologie* huldigte, welche *die menschliche Seele* als ein organisches Wesen, *als einen Organismus* sich denkt. *Diese* Anschauung von der Seele wird auch in vorliegendem Werke mehrfach zum Ausdrucke gebracht, und sie ist gerade eine der *Fundamentalanschauungen* in Fr.'s System, abgeleitet und begründet aus dem Grundprinzipe dieses Systems.

Aber nicht nur in Hinsicht des *Sachlichen*, sondern auch bezüglich des *Formellen* stimmt Fr. vielfach mit Diesterweg überein. In derselben Abhandlung des letzteren „über die Methode im allgemeinen, besonders auf Universitäten" (Streitfr. S. 162) lesen wir: „Vom philosophischen Lehrer verlangen wir (daher) genetische, freie Entwickelung seiner Wissenschaft. Trifft diese mit der Geschichte der Wissenschaft zusammen, was aber keineswegs immer der Fall ist, so ist diese Geschichte selbst sein Leitfaden; wo nicht, nicht." Dieser Forderung entspricht Fr.'s Darstellungsweise vollkommen. Er betritt in seinen Untersuchungen, wo es möglich ist, den Weg der Induktion, geht in der Regel von den Erscheinungen des um uns und in uns flutenden Lebens aus und abstrahiert aus denselben die einleuchtend zu machenden philosophischen (pädagogischen) Lehren. Das sprachliche Gewand des Werkes ist einfach, für jeden Gebildeten durchsichtig und — bis auf eine kleine Zahl von unentbehrlichen terminis technicis — frei von jeder (übertriebenen) Fremdwörterei.

Auf eine ausführliche Zergliederung und Kritik des einen oder andern Kapitels wird hier zu verzichten sein. Es möge genügen, durch vorstehende Bemerkungen auf dieses Werk hingewiesen zu haben, in welchem der Leser eine äußerst reiche Summe gereifter erhabener und idealer Gedanken findet.

F. A. Steglich.

Digitized by Google

2) Von Diesterweg, Populäre Himmelskunde,*) die wir bereits in Heft 5 vor. Jahrgangs besprachen, liegt jetzt die 7/8 Lieferung vor, die wie alle vorhergehenden, sowohl in Text wie Illustrationen Vorzügliches bieten.

In einigen Wochen wird das Werk in 10 Lieferungen komplet vorliegen, sodaß es noch rechtzeitig auf den Weihnachtstisch kommt. Wir wünschen, daß das Buch in recht vielen Fällen als Geschenk Verwendung finden möge. L. U.

3) Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwickelung dargestellt von Karl Richter. 3. Auflage. Leipzig, Brandstetter. 4 M. 1887. 16 und 301 S.

Diese gekrönte Preisschrift möchte das Vorzüglichste sein, was über ihren Gegenstand geschrieben worden ist. Verf. stellt aus Erfahrung und à priori seine Behauptungen auf, beweist sie mit voller Gewißheit, erläutert sie und vertreibt die Gegner, welchen Namen sie auch tragen, aus der letzten Zuflucht, in die sie sich verschanzt haben. Er will die Sache, nich den Schein, und trifft das Rechte. Wir empfehlen das Werk männiglich.
B. D.

4) Aus Schule und Leben. Fünf Vorträge von Karl Matthias. Wolfenbüttel, Zwißler, 1889.

Vorzügliche Reden des leider zu früh gestorbenen Seminardirektors in Wolfenbüttel, die Leben und Bewegung atmen. Sie beziehen sich auf Pestalozzi, Lotze, Goethe's Iphigenie, die Volksschule und die Reformation.
B. D.

5) Studien über die Einheit der Bildung. Von Otto Leisner. Leipzig, Hoppe. 1888. 10 und 181 S.

Beherzigenswert ist, was Verf. rät, lesenswert alles. Die Studien verbreiten sich über Körper, Geist, Geistesthätigkeiten, Erziehung, Zucht, Unterricht, Charakter, wecken Irrtümer auf, geißeln Fehler und zeigen den Weg zum Bessern, indem sie besonders auch den Selbsttäuschungen unerbittlich zu Leibe gehen. B. D.

6) Sadrach A. B. Dnego, ein altbabylonischer Keilschriftlehrer von F. Treugold. Stuttgart, Lutz. 1888. 4 und 108 S.

Auf 120 Steinplatten hat Dnego sein Dulden, seine Sorgen, seine Liebe und seinen Gott bald in episch fortschreitender Erzählung, bald in lyrischen Stimmungsgedichten aufgezeichnet. Man muß dem Entzifferer derselben für das prächtige, wohl auch jetzt noch oft genug naturwahre Werk dankbar sein, wenn auch die Färbung desselben meist recht trübe ist und das Aufjauchzen des Herzens nur wie ein seltener Lichtblick wahrzunehmen ist. B. D.

---

*) 11. Aufl. Bearb. von Dr. M. Wilhelm Meyer und Professor Dr. W. Schwalbe.

7) Kurze Erklärung der wichtigsten Bibelspüche im Anschluß an den sächsischen und berliner Memorierstoff von Ernst Eckardt. Leipzig und Berlin, Klinkhardt. 1887. 4 und 143 S. 1,80 M.

Es werden 231 hervorragende Bibelsprüche nach ihrem Wortlaute in sachlicher Weise erklärt. Die Erklärung, welche nichts zu fern Liegendes hereinzieht, ist eine durchaus passende und für den Unterricht fruchtbare.
W.

8) Dr. O. Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Für die Oberklassen der höheren Schulen. Erste Abteilung. Lessing — Goethe. Gera und Leipzig bei Th, Hofmann, 1889. Geh. 5 M.

Ein Wegweiser, nicht ein erschöpfender Kommentar, ein Führer, um die Schüler zum ersten Verständnis und Genuß der klassischen Dramen anzuleiten. Mit großer Klarheit werden in dieser 1. Abteilung des Werkes die in der Schule zu behandelnden Dramen von Lessing (Emilie Galotti. Minna von Barnhelm. Nathan der Weise) und von Goethe (Götz von Berlichingen. Egmont. Iphigenie und Tasso) besprochen. In einer 2. Abteilung soll die Besprechung der Dramen Schillers folgen. Für die vortreffliche und überaus gründliche Art der Einführung in die genannten Meisterwerken kann man dem Herrn Verfasser nur dankbar sein. Eine Fülle von Anregung und Belehrung werden die Berufsgenossen daraus schöpfen können, um ihren Unterricht immer reicher und tiefer auszugestalten. Wir empfehlen das in jeder Hinsicht lobenswerte Buch allen Fachgenossen auf das dringendste.
L. U.

9) Bornhak, die Fürstinnen auf dem Throne der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. 628 Seiten mit 28 Illustr. M. 7.50, eleg. gebd. M. 9.—.

Auf dieses interessante Buch, welches soeben bei M. Schorß, Berlin, erschienen ist, möchten wir unsere Leser aufmerksam machen. In fesselnder Weise wird in demselben das Leben der Fürstinnen geschildert; dabei ist der historische Hintergrund nicht aus dem Auge gelassen worden, der nötig war, um die Darstellung der einzelnen Persönlichkeiten im rechten Lichte erscheinen zu lassen. Das Material zu diesen Biographieen wurde teils aus den eigenen Briefen der Fürstinnen, teils aus den Zeugnissen der Zeitgenossen gewonnen. So dürftig nun auch die Personalnachrichten aus der Zeit der ersten Kurfürsten sind, sodaß ihre Gemahlinnen nur in Umrissen erscheinen, ebenso scharf und klar treten uns die späteren, edlen Gestalten, hauptsächlich die Königinnen und Kaiserinnen entgegen. Gewiß ist es auch mit besonderer Freude zu begrüßen, daß die Biographieen der Kaiserin Friedrich und der Kaiserin Augusta Viktoria einen Platz gefunden haben, wenngleich es auch bedenklich erscheinen mag, Bilder aus der Geschichte der Gegenwart zeichnen zu wollen, die doch zu nahe liegen, um völlig übersehen und gewürdigt werden zu können. Der Verleger hat keine Mittel gescheut, das Buch vortrefflich auszustatten, wie das schöne, in Photogravüre ausgeführte Bild unserer Kaiserin Augusta-Viktoria er-

kennen läßt, welche durch Annahme der Widmung dem Buche die besten Empfehlungen mit auf den Weg gegeben hat. L. U.

10) Schul-Wandkarte von Afrika. Entworfen und gezeichnet von F. Handtke. 7. Auflage. Glogau, Flemming. Preis unaufgezogen 5 M., auf Leinwand gezogen in Mappe 9 M., mit rohen Stäben 10 M., mit schwarz polierten Stäben 11 M.

Der „dunkle Erdteil" hellt sich allmählich auf, und alle Kulturvölker nehmen an der Aufhellung desselben teil. Auch Deutschland hat dort eine nicht unbedeutende Mission übernommen, die uns den Erdteil näher rückt. Manche Schule wird hierdurch zur Neuanschaffung einer Karte Afrikas veranlaßt, und wir können obengenannte Karte für diesen Fall wohl empfehlen. Sie ist im Maßstabe 1 : 6 500 000 gezeichnet, hat eine Höhe von 1,34 m und eine Breite von 1,53 m. Physikalische und politische Verhältnisse sind klar und deutlich bezeichnet, so daß die Karte selbst auf größere Entfernungen leicht zu lesen ist. Die deutschen Besitzungen und Schutzgebiete sind — wie das ja bei einer für deutsche Schulen bestimmten Karte selbstverständlich ist — besonders sorgfältig bearbeitet. Die Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig.

J. G.

11) Lehrbuch der oberen Geometrie nebst einer Sammlung von 800 Übungsaufgaben zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und beim Selbststudium von Dr. Karl Spitz. 9. Aufl. Mit 251 Holzschnitten. 12 und 290 S. Leipzig, Winter. 1888. 3 Mk. — Anhang dazu, die Resultate und Andeutungen zur Auflösung der Aufgaben enthaltend. 9. Aufl. Mit 112 Figuren. 4 und 113 S. Mk. 1,50.

12) Lehrbuch der oberen Trigonometrie u. s. w. von Dr. Karl Spitz. 6. Aufl. Mit 47 Figuren. 12 und 140 S. Ebenda. 1888. 2 Mk. — Anhang dazu u. s. w. 6. Aufl. Mit 23 Figuren. 73 S. 1 Mk.

Diese für ihre Zwecke zu den weitaus vorzüglichsten Werken gehörenden Bücher liegen in neuer, doch, da es unnütz war, ihren Inhalt zu ändern, den letzt vorhergehenden sich genau anschließenden Auflagen vor. Die auf dem jetzigen Standpunkt der Wissenschaft stehenden Lehrbücher zeichnen sich durch systematische Darstellung und Entwickelung und durch Klarheit des Ausdrucks besonders aus. Selbstverständlich nehmen sie auf die Grundsätze der Pädagogik durchweg gebührende Rücksicht. M. M.

13) Lehrbuch der Planimetrie. Für den Schul- und Selbstunterunterricht, von K. Weidemann. Berlin, Deubener. 1888. 8 und 211 S.

Verfasser hat in Anordnung des Stoffes und in Methode zum Teil ganz eigene Wege eingeschlagen, die einer sorgsamen Erprobung wohl würdig erscheinen. Durch besonders ansprechende Analysis der Hauptaufgaben wird der Lernende zu selbstständiger Thätigkeit geführt. Wir möchten die Aufmerksamkeit auch der Lehrer auf das Werk richten, welches geeignet erscheint, auch beim Unterrichte fruchtbare Winke zu geben. M. M.

Ernst der Fromme.

Ein Lebens- und Kulturbild aus dem 17. Jahrhundert.

Von

Gotthold Kreyenberg.

Zur Einführung.

Karl Simrock mahnt ab, an den Rhein zu ziehen, weil dort das Leben uns zu lieblich eingehe und der Mut zu freudig blühe. Ähnlich könnte einer der vielen Sänger, die Thüringens Herrlichkeit gepriesen haben, vor diesem Landstriche warnen, dessen Tannen geheimnisvoll rauschen und raunen und in dessen Häusern und Hütten die Herzen gewiß ebenso warm schlagen, wie an den schönen Gestaden des Rheinstroms. Mit gerechtem Stolz erzählt der Thüringer, daß ein dem Geschlechte derer von Schlotheim angehörender Edelmann einstmals zu seinem Lehnsherrn, dem Herzoge Heinrich dem Erlauchten, gesagt habe: „Herr und Fürst, das Thüringer Land ist edel und reich. Wenn Ihr einen Fuß im Himmel und den andern auf Erden in Thüringen hättet, so müßtet Ihr den vom Himmel ziehen und Thüringen behalten!"

Das gemütvolle Wesen des Nachwuchses der alten Hermunduren ist fast sprichwörtlich geworden. Die Lebenslust haben sie mit den Rheinländern gemein. Deshalb gilt bei ihnen auch Ulrich von Huttens Wort: „Es ist eine Lust, zu leben!" Und wenn die leicht gebaute Freundschaft sich manchmal als auf Sand gegründet erweist, im ganzen und großen wohnt kein Falsch im „Herzen" des deutschen Vaterlands. Reich ist die Zahl gediegener Charaktere, umsichtiger und ausharrender Männer in jenen blühenden Auen von den Zeiten an, wie sie ein Johann Rothe in seiner Chronik von Thüringen schildert, bis auf den heutigen Tag. In unsrer Zeit, welche hauptsächlich durch den ausgedehnten und lebhaften Verkehr eine Neigung zur Gleichmacherei an den Tag legt, bietet die bedeutsam hervortretende Einzelerscheinung stets einen erfreulichen Anblick. Gerade weil durch die ausgleichende Bildung viele Unterschiede verwischt werden, betrachtet man heutzutage gern außerordent-

liche Menschen. Eine Thüringer charakteristische und charaktervolle Persönlichkeit, bei welcher die Reinheit der Eigenschaften eine ungesunde Bewunderung von vornherein ausschließt, ist **Ernst der Fromme**, der Stammvater der Fürstenhäuser Sachsen-Koburg-Gotha, Sachsen-Meiningen und Sachsen-Altenburg.

In dem Memoirenwerke eines seiner Nachfolger, des regierenden Herzogs von Sachsen-Koburg-Gotha, Ernst's II.: „Aus meinem Leben und aus meiner Zeit" (Berlin, Verlag von Wilhelm Hertz — Bessersche Buchhandlung — 1888, 5. Auflage) beginnt gleich das erste Kapitel mit der Bemerkung, daß es in der sächsischen Haus- und Landesgeschichte vielleicht kein zweites Ereignis gebe, welches in des Fürsten sagenberühmter Heimat mit solcher Vorliebe und so häufig erzählt werde, wie der legendenhafte Prinzenraub und das romantische Verbrechen des Ritters Kunz von Kaufungen. Im Zusammenhange damit leuchten die Namen Ernst und Albert wie zwei helle Sterne. Ihre Träger sind auch Stammväter, und zwar zweier großer, in den Gang der deutschen Geschichte tief eingreifender Familien. Überhaupt haben die Namen Albert und Ernst, nicht minder in der neueren und neuesten Zeit, einen guten Klang. Für die Thüringischen Staaten ist Ernst als nomen stets ein gutes omen gewesen.

Im siebzehnten Jahrhundert vor allen Ernst der Fromme. 1640 kam er zur Regierung, noch mitten im Wirrsal des dreißigjährigen Krieges. Der 24. Oktober 1890 ist der denkwürdige Tag, an welchem er vor zweihundertundfünfzig Jahren in Gotha einzog. Wer einwenden möchte, daß seitdem eine lange Zeit verfloß, dem halten wir entgegen, daß das Gute niemals alt wird oder, wie George Herbert sagt, daß ein gutes Leben nie aus der Mode kommt. Nahe liegt, diesen Anfang eines seltenen Herrscherwirkens mit einer andern Thronbesteigung zusammenzustellen. Im Jahre 1640 ergriff auch Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst, die Zügel der Regierung. Thomas Carlyle erkennt in seiner History of Friedrich II of Prussia, called Frederick the Great, die gewaltige Persönlichkeit des Kurfürsten rückhaltlos an. „Betrachten wir den Beginn und das Ende seiner Regentenlaufbahn," sagte er, „so überragen seine Erfolge die irgend eines Zeit-

genossen.“ (Chapter XVIII: His success, if we look where he started and where he ended, was beyond that of any other man in his day.)[1] Der englische Schriftsteller trifft insofern das Richtige, als der große Kurfürst den Brandenburger Staat aus einem anscheinenden Nichts auf eine hohe Staffel des Ruhms erhob und überhaupt nach seiner ganzen Herrscherstellung eine weit höhere Bedeutung für seine Zeit erlangte, als ein Ernst der Fromme. Dennoch sind gerade die „Erfolge“ des letzteren derartig bedeutend und kulturhistorisch wichtig, daß Carlyle sein Urteil möglicher Weise eingeschränkt haben würde, — hätte er das Wirken des mitteldeutschen Herzogs gekannt. Aber Carlyle, obschon ein großer Historiker, war in seiner Auffassung überlieferter Thatsachen ebenso beeinflußt und, gewiß ohne seine Schuld, befangen, wie irgend ein anderer Geschichtsschreiber, der nicht zugleich einen tiefen Einblick in die eigentliche, zum Teil noch in Sonderwerken vergrabene Sitten- und Kulturgeschichte jener für Deutschland traurigen Zeit thut. „Kaum eine einzige von den in unseren Schul-Geschichtsbüchern niedergelegten Thatsachen,“ sagt der vielleicht bedeutendste unter den modernen Philosophen sowohl Englands wie Amerikas, Herbert Spencer, „und sehr wenige von den in fleißiger ausgearbeiteten, für Erwachsene bestimmten Werken enthaltenen, erläutern die richtigen Grundsätze staatlicher Thätigkeit.“[2] Was Spencer mit Recht an dem landläufig erteilten Geschichtsunterricht tadelt, ist die Hervorhebung von Einzelheiten und Thatsachen, denen „eine künstliche oder kranke Ansicht den Schein von Wert“ verliehen hat, welchen sie in Wirklichkeit nicht besitzen. Er rechnet dahin die eingehenden Berichte über viele Schlachten, welche schwerlich dazu dienen können, das Gemüt menschlich zu stimmen. Was er aber vermißt, ist die Darstellung und Erklärung der wahren Ursachen nationalen Emporkommens.

In der deutschen Geschichte findet sich kaum ein zutreffenderes Beispiel, als die Regierung Ernst's des Frommen es bietet, um zu zeigen, wie ein Fürst, wenn auch auf beschränktem Gebiete,

---

[1] History of Friedrich II of Prussia by Thomas Carlyle. Leipzig, Bernhard Tauchnitz, 1858, Vol. II, pag. 59.

[2] Herbert Spencer's Erziehungslehre. Deutsch herausgegeben von F. Schultze. Jena, Mauke's Verlag, 1874, pag. 43.

sein Volk durch persönliches Eingreifen aus der Versumpfung befreit und nach verhältnismäßig kurzer Zeit Zustände herbeigeführt hat, welche die Bewunderung, und vielleicht auch den Neid, der anderen deutschen Fürsten erregten. Nicht nur hatten die Bürger seines Landes wieder des Sonntags nach vorheriger Verarmung ihr Huhn im Topfe, sondern sie waren, was noch viel mehr bedeutete, gesittet statt verwahrlost, gottesfürchtig statt frivol, der Bildung zugänglich und bald auf eine höhere Stufe der Kultur gehoben. Im ganzen deutschen Reich erzählte man sich schon zu damaliger Zeit, daß die Bauern Herzog Ernst's gelehrter und frömmer seien, als in den andern deutschen Landen die Edelleute. Ja, einige Fürsten warfen auf einem Reichstage dem Thüringer Herzoge vor, er mache seine Unterthanen zu klug!

Dieser Vorwurf war ungerecht. Ernst der Fromme hatte keine Spur von einem Joseph II. Selten gab es einen praktischeren Regenten. Er spannte seine Erwartungen nicht zu hoch und baute keine Luftschlösser. Zielbewußt ging er seinen Weg und erreichte in der Regel, was er wollte, weil er eben nichts Unmögliches erstrebte. Überaus zahlreich waren seine Verordnungen und Vorschriften, für deren Befolgung er aber auch mit eiserner Strenge sorgte, damit sie nicht „schätzbares Material" blieben. Er war flink mit der Feder und dem Wort, aber noch flinker mit der That. Die bis in's Allerkleinste gehenden Reglements waren bei den ungeordneten Zuständen und der mangelhaften Vorbildung seiner Beamten eine Notwendigkeit. Der Herzog gab diesen das beste Beispiel. Er war überall und überzeugte sich mit eigenen Augen von den Übelständen, indes nachher auch von der Durchführung der Mittel, um dieselben zu beseitigen.

Der dreißigjährige Krieg mit seinen unmittelbaren Folgen übte bekanntlich drei Hauptwirkungen auf das geistige und sittliche Leben des deutschen Volkes aus. Das tolle Kriegstreiben machte ruhiges Denken und Schaffen schier unmöglich und begünstigte den Hang zu abenteuerlichem Wesen. Klassisch beschreibt diese „Unstäte" der hervorragendste Roman des 17. Jahrhunderts und eine der trefflichsten Sittenschilderungen aller Zeiten, der „Abenteuerliche Simplicius Simplicissimus" von Christoffel von Grimmelshausen. Nur ein Werk er-

regte nachher in ähnlicher Art Aufsehen und läßt sich ihm an die Seite stellen, der bedeutendste Roman des 18. Jahrhunderts, Gil Blas de Santillane von Le Sage. Daß der Simplicissimus trotz der Vorführung wüster Bilder tiefsittliche Tendenzen verfolgt, geht schon aus den Widmungsworten auf dem Titelkupfer des ersten, zu Mömpelgard 1669 veranstalteten Druckes hervor, in denen es heißt:

„Ich wandert' im Wasser, ich streifte zu Land,
In solchem Umschwärmen macht' ich mir bekannt,
Was oft mich betrübet und selten ergötzet.
Was war das? Ich hab's in dies Buch hier gesetzet,
Damit sich der Leser, gleichwie ich itzt thu',
Entferne der Thorheit und lebe in Ruh'!"

Und falls sich der Verfasser „German Schleifheim" nannte, weil er den Rost und die Rauheit vom germanischen Wesen abschleifen wollte, war nicht auch Herzog Ernst ein „German Schleifheim" für sein Thüringer Land?

Als zweite Wirkung erscheint die undeutsche Sittenverderbnis. Gegen die Zuchtlosigkeit der Hohen und Niederen und die Nachahmungssucht der Deutschen schwangen Rufer im Streit, die Dichter deutscher Art, ihre Geißel, ein Logau, ein Philander von Sittewald u. a. m. Auch Herzog Ernst war eine deutsche Kernnatur. Bei seinem Volke duldete er nicht einmal äußern Putz und Tand, viel weniger sittenloses Wesen.

Drittens rüttelten Not und Tod die deutschen Gemüter aus langer Betäubung auf. Diese erflehten Hilfe von Gott. Auf dem blutgetränkten Acker wuchs eine Wunderblume, das tröstende und stärkende Kirchenlied. Seit Luthers Zeit hatte dasselbe nicht so geblüht. Und wenn aus beredtem Munde der endliche Abschluß des Westfälischen Friedens besungen wurde, das „Nun danket alle Gott" und die Bitte um dauernden „edlen Frieden" ertönte, — ein erhebendes Kirchenlied selber, ein frommer Bet- und Dankespsalm kann das ganze Wirken Herzog Ernst's genannt werden. „Mit Ernst, o Menschenkinder, das Herz in euch bestellt", so sagte er sich täglich. Ein anderer, — ein fürstlicher Reformator, griff er sein Werk ohne Zaudern an. Den äußeren Wohlstand der niedergebrannten und verlassenen Ortschaften wieder zu heben, dieser Teil seiner Herrscheraufgabe erschien ihm als der leichtere. Er wollte dann aber auch die

Herzen und Anschauungen seiner Unterthanen umgestalten. Hier sollte Kirche und Schule wirksam Hilfe leisten. Für den ersteren Zweck waren die kirchlichen „Informationen“ bestimmt, fortlaufende Belehrungen der Erwachsenen durch die Geistlichen aus dem Katechismus. Zwar konnte die Besserung des Volkes dauernd nur durch die Schule geschehen. Herzog Ernst mochte jedoch auch die Erwachsenen, durch die Kriegswirren sittlich Geschädigten, nicht verloren geben. So ist das „Informationswerk“ ein bis in das höchste Alter ausgedehnter Fortbildungsunterricht religiöser Art. Aber das noch wichtigere große Unternehmen seines Lebens ist die Reform auf Grund des berühmten „Schulmethodus.“

Verbreitete Lehrbücher der Pädagogik nennen diesen den Stamm, an welchen sich das Volksschulwesen im 17. Jahrhundert anlehnte. Noch treffender bezeichnet K. Kehr den Schulmethodus als „das Fundament zu einem neuen Aufbau in der Entwicklung des deutschen Schulwesens“ überhaupt. Denn ein August Hermann Francke, 1663 zu Lübeck geboren, kam bereits als dreijähriges Kind mit seinem Vater, welcher vom Herzog Ernst als Justizrat nach Gotha berufen wurde, in diese Stadt und besuchte später das seitens des Herzogs nach eigenen Ideen umgestaltete Gymnasium. Dieses galt damals als Musteranstalt nicht allein für Deutschland, sondern über die Grenzen des Reiches hinaus. Es unterliegt kaum einem Zweifel, daß die bedeutungsvolle theoretische und praktische Thätigkeit Francke's ihre Anregung und sogar bestimmende Richtung in Gotha erhielt. Seine Pädagogik ist in ihren Hauptzügen eigentlich nichts anderes, als die Fortsetzung der von Herzog Ernst geweckten und gepflegten Gedanken. Dies gilt nicht blos in bezug auf die religiöse Denkungsart des Stifters der Halle'schen Unterrichts- und Erziehungsanstalten. Die Betonung der realistischen Fächer und Forderungen des Lebens, wodurch Francke bekanntlich als Begründer der Schulen modernen Charakters angesehen wird, findet sich bereits in den Erinnerungspunkten und Verordnungen des Gothaer Fürsten. Mit demselben Rechte aber, wie man von Halle aus eine Reform des höheren Schulwesens herleitet, könnte man Herzog Ernst den Begründer der neueren Volksschule nennen. So ist er nicht

bloß ein Pädagog unter den Fürsten, sondern wirklich auch ein „Fürst unter den Pädagogen“.

Angesichts solcher hervorragenden Bedeutung in der Kulturgeschichte ist freilich verwunderlich, daß die Persönlichkeit Ernst's des Frommen nicht volkstümlicher geworden ist, als es der Fall zu sein scheint. Ein neuer Beweis für die Richtigkeit der Ausstellungen, welche Herbert Spencer an dem herkömmlichen Geschichtsunterrichte zu machen für nötig findet. Für die Zeit des dreißigjährigen Krieges und für Mitteldeutschland ist kaum eine Wirksamkeit lehrreicher, als diejenige Herzog Ernst's.

Auf welcher deutschen höheren Schule wird jedoch, die betreffenden Anstalten der gothaischen Länder vielleicht ausgenommen, der Name „Ernst der Fromme“ jemals erwähnt? Trotz vieler gutgemeinter Verbesserungen ist noch immer der Gang der Bildung, gerade auf den höhern Schulen für die männliche Jugend, einer Bekanntschaft mit deutschen großen Männern und ihren Leistungen, sei es für den Staat, sei es auf dem Gebiete der schönen Litteratur, eher hinderlich, als fördernd. Noch immer legt man zu großen Wert auf das, was Athen, Sparta und Rom gewollt haben.

Dennoch hat sogar schon die Mitwelt Ernst dem Frommen den Zoll der Dankbarkeit voll entrichtet. An Zeugnissen der Zeitgenossen, daß er ein tüchtiger Herrscher war, fehlt es keineswegs. Brauchen wir auch der viel angeführten sogenannten „Wohlverdienten Ehrensäule“, die dem „weyland Durchlauchtigsten Fürsten und Herrn, Herrn Ernst, Herzogen zu Sachsen, Jülich, Cleve und Bergk, Landgrafen in Thüringen, Markgrafen zu Meissen, gefürsteten Grafen zu Henneberg, Grafen zu der Mark und Ravensberg, Herrn zu Ravenstein u. s. w., u. s. w., errichtet wurde, nicht eine solche Bedeutung beizulegen, wie oft geschehen ist, immerhin werden wir anerkennen müssen, daß sie Thatsachen mitteilt. Sind auch Grabschriften in der Regel keine geschichtlichen Quellen, der pietätvolle Sohn, Friedrich I., hat neben dem gedruckten Berichte gleichsam zur Bewahrheitung acht kunstreiche Kupfertafeln stechen lassen. Auf diesen ist auch der stattliche Leichenzug abgebildet, welcher sich vom Friedenstein, dem vom Herzog hocherbauten Schlosse, aus

nach der Margaretenkirche in Gotha bewegte, ein Zeugnis der allseitigen Trauer auch ohne Worte.

Jedoch nur das wahre Verdienst bringt es zuwege, geraume Zeit nach dem Tode verherrlicht zu werden. Zunächst erwähnen wir außer einer Schrift mit dem in jener Zeit beliebten Titel „Heller Spiegel eines frommen und christlichen Regenten“ die erste, auf dem Studium der Archive beruhende, für das Volk leider lateinisch, wenn auch in gutem Latein, geschriebene Darstellung des Lebens Ernst's des Frommen, die Vita Ernesti Pii Ducis Saxoniae descripta ab Elia Martino Eyringio.

Am Anfange des 18. Jahrhunderts bemächtigen sich schon ein französischer und ein englischer Autor des Stoffes; indes haben diese Bearbeitungen geringen Wert. Ihr Material entnahmen sie der Ehrensäule und dem Eyring. Das französische Buch: La vie d'Ernest le Pieux, duc de Saxe, par Antoine Teissier, conseiller des ambassades et historiographe de sa Majesté le roi de Prusse à Berlin, 1707 veröffentlicht, verdient vielleicht deswegen einige Beachtung, weil der Verfasser dasselbe zu einem Lese- und Lehrbuche für Prinzen bestimmte. Erst 1761 erschien zu Halle die letzte Auflage. Demnach dürfte das Leben Ernst's des Frommen an den Höfen und auch sonst in der That eifrig gelesen worden sein.

Da in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts sich eine gothaische Prinzesin mit dem damaligen englischen Thronerben vermählte, erklärt sich das Erscheinen der englischen Ausgabe. Ernst der Fromme und sein bekannterer jüngerer Bruder, der berühmte Heerführer des dreißigjährigen Krieges, Bernhard von Weimar, werden selbander behandelt. Die englische Schrift führt den Titel: The history of the two illustrious brothers princes of Saxony viz. their Serene Highnesses Ernestus the Pious, first duke of Sax-Gotha, and Bernard the Great, duke of Sax-Weimar etc. To which are added genealogical tables of the illustrious and serene House of Sax-Gotha, showing its relation to all the royal and sovereign families in Europe. London. Printed by C. Ackers in St. John's Street for the author MDCCXL. Der Verfasser des Oktavbüchleins ist ein gewisser Philipps.

1810 wurde bei Justus Perthes in Gotha dasjenige Werk über Ernst den Frommen veröffentlicht, welches, wenn es auch die erwähnte Vita Eyringii und die anderen schon vorhandenen Schriften nicht außer acht läßt, doch auf selbständigen Forschungen beruht und darum bis auf die neueste Zeit von keinem Biographen des herzoglichen Reformators übersehen werden darf. Die Bleistiftstriche und kleinen Anmerkungen in dem auf der herzoglichen Bibliothek zu Gotha befindlichen Exemplare liefern den Beweis, wie fleißig diese bahnbrechende Arbeit des Herzogl. Sachsen-Gothaischen Oberkonsistorialrats Johann Heinrich Gelbke: „Herzog Ernst der Erste, genannt der Fromme, zu Gotha, als Mensch und Regent“ stets benutzt wurde. Das Werk besteht aus 3 nicht allzu starken Bänden.

Gelbke hat sich, wie er sagt, bemüht, nicht nur die in zuverlässigen Schriften enthaltenen, sondern namentlich auch in den Akten der Archive zerstreuten Nachrichten zu sammeln und zu einem Ganzen zu ordnen, damit eine genauere Kenntnis und eine zutreffendere Würdigung der Verdienste dieses unvergeßlichen Herzogs, als bisher, bewirkt werde.

Luther sagt: „Was kann in diesem Leben Edleres und Herrlicheres sein, denn daß man fromme Obrigkeiten habe, und daß auch die Unterthanen ihre Fürsten und Regenten lieb haben! Wo es also zugeht, das ist wahrhaftig das rechte Paradies, und hat Gott daselbst verheißen, seinen Segen zu geben!“ In einem populären Büchlein schilderte zum Nutzen der Familien und Schulen ein Pfarrer zu Wölfis im Gothaischen, Chr. W. Credner, „Herzog Ernst den Frommen nach seinem Wirken und Leben“ anläßlich der zweihundertjährigen Wiederkehr des fürstlichen Regierungsantritts. Das Büchlein ist aber kaum mehr, als ein gutgemeinter Anlauf zu einer Volksschrift.

Schon besser glückte die ebenfalls für ein größeres Publikum bestimmte und würdig ausgestattete Schrift: „Ernst der Fromme, Herzog von Gotha, nach seinem Leben und Wirken dargestellt in „Wort“ und „Bild“ von Dr. Karl Klaunig in Leipzig und Professor H. J. Schneider in Gotha.“ Ersterer hat den Text, letzterer die

Illustrationen geliefert; jedoch sind, um einen modernen Ausdruck zu gebrauchen, die Worte den Bildern auf den Leib geschrieben. Außerdem enthält das bei Rudolf Weigel in Leipzig 1857 erschienene Buch auf seinen 102 Seiten wohl eine übersichtliche Darstellung des Gegenstandes; der Verfasser zweifelt in seinem Vorwort aber selbst, daß durch seine Arbeit eine „wissenschaftliche Behandlung", die sich auf das sorgfältigste Studium der „zahlreich auf der Bibliothek zu Gotha sich findenden Quellen und Handschriften" zu gründen habe, überflüssig geworden sei. Sehr mit Unrecht tadelt er Gelbke's Arbeit. Sie sei „trotz des sich darin offenbarenden Fleißes mit Vorsicht zu gebrauchen und die Darstellungsweise und Anordnung nicht von der Art, daß sie ein wahres, scharf gezeichnetes Bild des geschilderten Strebens gewähre". Ist auch die Bemerkung in ihrem ersteren Teile nicht unrichtig, so verdient gerade die Anlage des Gelbke'schen Buches unsrer Ansicht nach einen Vorzug vor dem nunmehr folgenden Werke Dr. August Beck's, das 1865 in Weimar bei Hermann Böhlau erschien. Standen diesem Schriftsteller, als gothaischem Archivrate, Vorstande des herzoglichen Haus- und Staatsarchivs, Bibliothekar u. s. w. die Quellen eigentlich noch ergiebiger zu Gebote, als z. B. Gelbke, so scheint dieser Umstand für die Übersichtlichkeit des Buches nicht gerade günstig gewesen zu sein. Dem Beck'schen Buche merkt man, wie leider sehr vielen deutschen Büchern, zu sehr die Genesis an. Das Material ist reich, ja überreich; fast ein embarras de richesse. Jedoch tritt dasselbe uns mehr in einer unbehauenen Gestalt, und nicht so geglättet und abgerundet entgegen, daß unser geistiges Auge sofort das wohlgefügte Gebäude vor sich erblickt. Luther sagt in seinem Sendschreiben „vom Dolmetschen" 1530, während der Arbeit der Bibelübersetzung: „Lieber, nun es bereit ist, kann's ein jeder lesen und meistern, läuft einer jetzt mit den Augen über drei oder vier Blätter und stößt nicht einmal an, wird aber nicht gewahr, welche Wacken und Klötze da gelegen sind, da er jetzt hingeht, wie über ein gehobelt Brett." Wie über ein „gehobeltes Brett" geht es bei Dr. Beck wegen der Stofffülle nun eigentlich nicht, wertvoll ist aber die eingehende Behandlung der staatsmännischen und nationalökonomischen Verdienste Ernst's des Frommen.

Dies sind freilich die Hauptverdienste des Herzogs nicht, und so füllte die Dr. Beck'sche Schrift die Lücke nicht aus, von welcher Dr. Klaunig spricht. Die epochemachende Stellung Herzog Ernst's des Frommen als Lehrer und Erzieher seines Volkes hatte noch immer keine genügende Beleuchtung erfahren. Scharf herausgefühlt zu haben, daß hier der Hebel anzusetzen sei, ist das Verdienst des Oberlehrers am Realgymnasium zu Chemnitz, Dr. Woldemar Böhne. Außer seiner Dissertation zur Erlangung des Doktorhutes: „Das Informationswerk Ernst's des Frommen von Gotha, Leipzig 1885" und dem Werkchen: „Die Erziehung der Kinder Ernst's des Frommen von Gotha, Chemnitz 1887", erwähnen wir vor allem das größere Buch: „Die pädagogischen Bestrebungen Ernst's des Frommen von Gotha. Nach den archivalischen Quellen dargestellt. Gotha, Verlag von E. F. Thienemann's Hofbuchhandlung 1888", in welchem nicht nur des Verfassers frühere Untersuchungen verwertet, sondern überhaupt die Bemühungen des fürstlichen Pädagogen in ihrer großen „Vielseitigkeit" dargelegt werden.

So wurde die Regierungsthätigkeit des sächsischen Fürsten bis in die neueste Zeit eingehend behandelt, und ergiebiges Material ist von den Forschern zu Tage gefördert. Trotz alledem scheint noch immer eine solche Darstellung zu fehlen, welche, obschon auf dem neuesten Befunde der Untersuchungen fußend, in großen, aber deutlichen Zügen ein Bild des Volkserziehers, Staatsmannes, Landesvaters, Menschen und Familienoberhauptes entwirft. Namentlich muß gezeigt werden, daß, wenn er zunächst auch ein Kind seiner Zeit war und sogar von dem Glauben oder Aberglauben an Hexen sich nicht frei machen konnte, er doch in allen anderen ausschlaggebenden Fragen über seiner Zeit stand und Ideen huldigte, die auf dem Gebiete der Erziehung und des Volkswohls noch heute ganz oder teilweise ihrer Verwirklichung harren.

I. Die Zeit vor dem Regierungsantritt.

1. Das Kind des Mannes Vater.

Schiller sagt in seiner „Geschichte des dreißigjährigen Krieges", daß seit dem Anfang des Religionskrieges in Deutsch-

land bis zum Münster'schen Frieden in der politischen Welt Europas kaum etwas Großes und Merkwürdiges geschah, woran die Reformation nicht den vornehmsten Anteil gehabt hätte. Wir könnten den Satz dahin erweitern, daß die Reformation nicht nur die bedeutendsten Persönlichkeiten, sondern ganze Herrscherfamilien der damaligen Zeit in ihrem Thun und Lassen beeinflußte. Kam doch z. B. die Albertinische Linie des Hauses Sachsen, wie schon Dr. Beck erwähnt, der Reformation nichts weniger als freundlich entgegen. Zwar schien selbst ein Georg der Bärtige kirchlichen Reformen im Grunde nicht abgeneigt. Aber er war ein hartnäckiger Widersacher Dr. Martin Luthers. Hingegen baute die Ernestinische Linie von allem Anbeginn auch der Reformation eine Hochburg.

Ein starker Hort der evangelischen Lehre in Sturm und Not war besonders Herzog Johann, der Vater Ernst's des Frommen. Wir erwähnten bereits, daß dieser der Stammvater der regierenden Fürstenhäuser Sachsen-Koburg-Gotha, Sachsen-Altenburg und Sachsen-Meiningen sei. Herzog Johann ist der Stifter der neuen weimarischen Linie und der Stammvater sämtlicher gegenwärtig noch lebenden Regenten der Ernestinischen Linie Sachsen, ja, denken wir an die Kaiserin Augusta, gewissermaßen, von weiblicher Seite, auch unseres Kaisergeschlechts. Johann, am 22. Mai 1570 zu Weimar geboren, wurde von seiner Mutter, Dorothea Susanna, das „Gnadenkind" genannt. Sie hatte ihn, wie sie sagte, nach ihrem Gebet durch Gottes Gnade erhalten. Hochgeachtet wurde schon zu jener Zeit, vornehmlich seitens der Fürsten, der Lehrerstand. Zum Lehrer des Knaben, Virgilius Pinzinger, äußerte sie, daß neben dieser Gnade Gottes sie auch stets des Tages eingedenk sein werde, an welchem sie ihr Kind seiner Unterweisung anvertraut habe.

Johann war ein Enkel jenes unglücklichen Kurfürsten Johann Friedrich, der 1547 die Schlacht bei Mühlberg verlor, aber lieber von seinem Lande, als von seinem Glauben lassen wollte. Infolge der für ihn unheilvollen Wendung auf der Lochauer Haide ging der Kurhut von der Ernestinischen auf die Albertinische Linie über.

Johann's älterer Bruder, auch ein Friedrich Wilhelm I., regierte während der Minderjährigkeit des ersteren über Weimar. Nachdem Johann seine Ausbildung durch Reisen nach Italien, Ungarn u. s. w. vollendet hatte, vermählte er sich 1593 mit der klugen Prinzessin Dorothea Maria, der Tochter des Fürsten von Anhalt-Cöthen, Joachim Ernst. Für seinen Hofhalt zog er die Erträge der Ämter Altenburg, Eisenberg und Ronneburg ein und wählte deshalb Altenburg zu seiner Residenz.

Aus dieser glücklichen Ehe gingen elf Söhne nacheinander hervor, von welchen acht die Eltern überlebten. In den sächsischen Annalen aber heißt es, daß, wenn man auch „innerhalb zweihundert und mehreren Jahren in dem Hause Sachsen, ja, in ganz Deutschland", nachforsche, man in keiner Chronik lesen werde, daß „von einer Fürstlichen Person eilf Fürstliche Prinzen, als wie hier geschehen, nach einander geboren wurden." Zwar entsprossen der Ehe Ernst's des Frommen sogar achtzehn Kinder, jedoch abwechselnd Prinzen und Prinzessinnen. Noch einer Tochter gab Dorothea Maria das Leben, es war ein nachgeborenes Kind.

Ernst war der neunte Sohn, der elfte jener berühmte Held des dreißigjährigen Krieges, Bernhard von Weimar, dessen Wahlspruch lautete: „Ist Gott für uns, wer mag wider uns sein!" und der, ein Schrecken seiner Gegner, von 32 Schlachten nur eine verlor, die bei Nördlingen!

Klingt es nicht, angesichts der durch die unheilvollen Religionsstreitigkeiten herbeigeführten und endlich im 17. Jahrhundert ausbrechenden Kämpfe wie eine trostreiche Verheißung, daß am Tage der Geburt des Heilands, am 25. Dezember, und zum Beginn des Jahrhunderts 1601, in der Christnacht selber dem Lande und dem Vaterlande in seinem Herzen und Kern ein Retter geboren wurde?

Im Jahre darauf siedelte Johann, nachdem Friedrich Wilhelm gestorben war, nach Weimar über und teilte mit den Söhnen seines Bruders das Landesgebiet. Hierdurch zerfiel die ältere weimarische Linie in die schon erwähnte jüngere und in die Altenburger, welche später ausstarb.

Johann war ein Regent, fest in der Art und mild in der

Weise. Besonders zeichnete er sich durch große Frömmigkeit aus. So wurde, wie in vielen anderen Stücken, Ernst des Vaters Ebenbild. Herzog Johann las nicht nur fleißig in der Bibel und in den Schriften der Männer der Reformation; er besuchte auch regelmäßig am Sonntag den Gottesdienst, in der Woche die Betstunden. Keinen Prediger ließ er anstellen, dessen Probepredigt er nicht vorher angehört hatte. Überhaupt liebte er, die Dinge aus eigener Anschauung und durch persönlichen Verkehr mit seinen Unterthanen kennen zu lernen. Auch diesen Charakterzug erbte Ernst von ihm.

Man wäre also versucht, zu sagen, dieser erbte von seinem Vater nicht allein „die Statur", sondern auch „des Lebens ernstes Führen." Leider starb Herzog Johann bereits 1605, in der Blüte seines Alters. Die Erziehung der zahlreichen Kinder lag nun der verwitweten Herzogin ob. Diese hatte, da es fast lauter Knaben waren, gewiß nicht wenig zu „wehren".

Am wenigsten vielleicht bei ihrem Sohne Ernst. Derselbe hatte von seiner Mutter nicht eine „Frohnatur", die auch dieser nicht eigen war, wohl aber eine jene Fürstin auszeichnende, der Zeit voraneilende Schärfe des Verstandes erhalten. Das stille, Gott zugewendete Leben Ernst's rührte auch von seiner körperlichen Beschaffenheit her. Die „Wohlverdiente Ehrensäule" berichtet, daß seine Leibeskonstitution keine sehr kräftige war. Von Jugend auf suchten ihn häufig Krankheiten heim. Ebenso war er in späteren Jahren, obschon er seinen Körper mannigfach abgehärtet hatte, öfters leidend. Die erste Sorge der Mutter, und hierin gleicht seine Jugendzeit derjenigen Kaiser Wilhelms I., war demnach auf sein körperliches Wohl gerichtet.

Mit diesem Gesundheitszustande hing nicht nur der vorzeitige Ernst seines Wesens, sondern auch eine gewisse Frühreife zusammen. Als heiliges Vermächtnis ihres Gemahls pflanzte die Fürstin in ihre Kinder den religiösen Sinn. Ernst offenbarte denselben aber bis zu einem fast unkindlichen Grade. An den weltlichen Freuden fand er selbst in den heiteren Jugendjahren so wenig Gefallen, daß er darin nur „Beschwerden" sah.

Der Unterricht hatte bei ihm bereits beginnen müssen, als er kaum vier Jahre zählte. Einer seiner ersten Schreibversuche war die Bitte an seine Mutter, als liebstes Weihnachtsgeschenk

ihm eine Bibel zu bescheren. Diese Bitte hat der als Dichter bekannte gothaische Archiprat Adolf Bube in Verse gebracht:

Ein zarter Fürstenknabe
Schrieb auf ein Blatt Papier:
„Lieb' Mutter, eine Gabe
Wünsch' ich zur Weihnacht mir.

Bitt' Dir doch aus die Bibel
Für mich vom heil'gen Christ;
Sie sei auch meine Fibel,
Da sie die Deine ist!"

Die Mutter sah die Zeilen
Und küßte still das Kind;
Sie schickte sonder Weilen
Fort nach dem Angebind.

Und als im Kerzenschimmer
Der Weihnachtsabend kam,
Gab's in der Mutter Zimmer
Geschenke wundersam.

Auf kleinem Hausaltare,
Bedeckt von rotem Tuch,
Vor hellem Kerzenpaare
Lag frei das Gottesbuch.

Der freudetrunkne Knabe
Ließ allen Flittertand
Und nahm allein die Gabe
Mit Ehrfurcht in die Hand.

Er gab der Mutter sinnig
Des Dankes Zeichen kund;
Sie freute sich herzinnig
Und küßt' ihm Stirn und Mund.

Sie ließ ihn mit dem Buche
In stiller Lust allein;
Er las in einem Zuge
Und las sich tief hinein.

Er las, indeß die Kerzen
Verbrannten unbemerkt,
Und fühlt' in Geist und Herzen
Sich wunderbar gestärkt.

Er las nun alle Morgen,
Las alle Abend drin;
Es blieb ihm nicht verborgen
Der Offenbarung Sinn.

Er las daraus, was nütze
Zur Lehr' und Beff'rung ist,
Was vor der Sünde schütze, —
Und ward ein echter Christ.

Er ward ein Fürst, vollkommen
Nach Gottes heil'gem Wort.
Man nannt' ihn Ernst den Frommen
Und ehrt ihn fort und fort! —

Noch war er nicht volle elf Jahre alt, als er ohne fremdes Zuthun das dringende Verlangen aussprach, zum Genusse des heiligen Abendmahls zugelassen zu werden. Nach ernstlicher Erwägung wurde dies auch gestattet.

Solcher geistigen Regsamkeit entsprechend war auch sein Lerneifer. Bei der großen Anzahl von Prinzen wurden wenigstens zwei immer zusammenunterrichtet. Ernst hatte an der Seite seines jüngeren Bruders, des Feuerkopfes Bernhard, einen schweren Stand. Was aber dieser schneller begriff, hielt jener zäher und bleibender fest.

Ernst zeigte größere Vorliebe für die mathematischen Disziplinen und die Realien, als für Sprachen. Damit im Zusammenhang steht sein späteres Bestreben, in den Schulen den Realien einen größeren Raum zu verstatten, als bis dahin üblich war. Ja, er besaß Kenntnisse auf Gebieten, die sonst den Fürsten fern liegen. „Herzog Ernst konnte", heißt es in der „Wohlverdienten Ehrensäule", „allen Feuerwerkern, Salpeterkünstlern, Chemikern und in der Optik und Astronomie Erfahrenen ihre Handgriffe schon voraussagen oder wenigstens ohne große Mühe deuten." So waren Erdbeschreibung, Astronomie, die auf den Himmel wies, und Chemie, was man von derselben damals kannte, Lieblingsfächer.

Dennoch wurden die Sprachen keineswegs vernachlässigt. Nur behauptete er im späteren Leben, er sei darin nicht recht vorwärts gekommen. Das lag seiner Ansicht nach an der Methode, welche noch die alte, und nicht diejenige des Ratichius, war. Der ganze Erziehungsplan rührte nämlich von einem hervorragenden Rechtskundigen und staatsmännisch gebildeten Manne her, Namens Friedrich Hortleder, welcher am Weimarer Hofe eine Art Vertrauensstellung einnahm und dessen Rat für die Herzogin in den meisten Angelegenheiten ausschlaggebend war.

Wenn nun auch der durchdachte Entwurf die ausgesprochene Absicht hatte, die Prinzen zu gottesfürchtigen und charakterfesten Fürsten zu erziehen, wenn ferner Hortleder, welcher der Erzieher ebenfalls der Prinzen Johann Ernst und Friedrich war, den Unterricht in der lateinischen Sprache, in der Staatenkunde und Geschichte selbst erteilte, so scheint er trotz alledem kein Pädagog gewesen zu sein. Wenigstens hat sich, wenn auch nicht mit Nennung bestimmter Personen, Ernst der Fromme in ähnlichem Sinne später ausgesprochen.

Auch Dorothea Maria mochte solche Wahrnehmungen gemacht haben. Vielleicht fühlte sie sich auch mit ihrem das Neue und Ungemeine liebenden Geiste zu demjenigen Pädagogen hingezogen, der in damaliger Zeit gewaltiges Aufsehen erregte, zu Wolfgang Ratichius, oder, wie er auf gut Deutsch heißt, denn er war ein Holsteiner, zu Ratke.

Trotzdem dieser ein förmlicher Revolutionär auf philologisch-pädagogischem Gebiete genannt werden muß, war er doch bei den Fürsten hoch angesehen. Die Siegesgewißheit, welche ihn beseelte, wenn er seine Lehren vortrug, die Kühnheit, mit der er allen bis dahin geübten Methoden als unnatürlich und langweilig den Krieg erklärte, verschafften ihm großes Ansehen. Es ist nicht zu leugnen, daß viele seiner Grundsätze das Ei des Columbus waren. „Keine Regeln, bevor man den Stoff, den Autor und die Sprache selber gegeben hat. — Regeln ohne Materie verwirren nur den Verstand. — Aus der Muttersprache in die anderen Sprachen und alles zuerst in der Muttersprache; denn hier hat der Lernende nur auf die Sache zu denken, die er lernen soll.“ Was aber angesichts der wüsten und rohen Pädagogik, die als ultima ratio nur den Stock kannte, wie eine Erlösung wirkte, war die Forderung Ratkes, es solle alles ohne Zwang betrieben werden. Durch Zwang und Schläge „verleide man der Jugend die Studia, sodaß sie dem Studieren feind wird.“ Es sei auch wider die Natur; denn man pflege die Knaben dafür zu schlagen, daß sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt. „Hättest Du aber recht gelehrt, wie es sein sollte, so würden sie es auch behalten haben!“

Solche Sätze, die sich sogar bis zu der gewagten Maxime verstiegen, daß „nichts auswendig gelernt werden solle“, fuhren

in die dumpfe Schwüle der damaligen Schulstuben wie ein befruchtendes Gewitter. 1612, als die Fürsten und Herren zur Wahl und Krönung des kraft- und saftlosen Kaisers Matthias, den sie besser nicht gewählt hätten, zu Frankfurt a. Main versammelt waren, gelang es Ratke, das Interesse des ganzen Reiches für den Augenblick von der Politik ab und auf seine Erziehungsreformpläne zu lenken. Wahrscheinlich gerade, weil er Unmögliches versprach, weil er die Jungen und Alten alle Sprachen „leichtlich" zu lehren verhieß und sich verbindlich machte, im ganzen Vaterland „eine eindrächtige Sprache, eine eindrächtige Regierung und endlich eine eindrächtige Religion bequemlich" einzuführen und „friedlich" zu erhalten, hörte man ihn an. Und unter den fürstlichen Persönlichkeiten, die ihm, überzeugt durch sein beredtes Memorial, Geld und Gunst zuwendeten, war nicht an letzter Stelle die Herzogin Dorothea Maria.

Nicht als ob sie unbedacht vorgegangen wäre. Sie holte, wie Ähnliches andere Fürsten gethan hatten, von der ihr zu Dank verpflichteten Universität Jena und von Gießen Berichte und Gutachten ein. Als diese günstig ausfielen, ließ sie sich selbst erst nach der neuen und vielgepriesenen Methode im Lateinischen und sogar im Hebräischen von Ratichius, den sie an ihren Hof lud, unterweisen. Und hatte dieser Pädagog sich gerühmt, daß es nach seiner Methode möglich sei, in kurzer Zeit jeden Spruch in der hebräischen Bibel aufschlagen und übersetzen zu können, so bewahrheitete sich dies an der Herzogin nach der Aussage der Chronisten durchaus.

So schien denn Weimar für die Reformpläne gewonnen. Der Hofprediger Kromayer, später Generalsuperintendent, der damals noch vorurteilsfrei denkende Religionslehrer Ernst's des Frommen, wurde mit weiteren Schritten beauftragt. Daß die Methode bei ihrer praktischen Durchführung nicht gleich verfing, hatte mancherlei Ursachen. Zunächst lag es an der Persönlichkeit und dem Wesen des pädagogischen Reformators selber, welchem es viel zu langweilig war, an einem Orte den Erfolg seiner Einrichtungen abzuwarten und der unstät von einer Stadt zur andern, von einem Land in das andere eilte. Sodann an dem aktiven und passiven Widerstande, welchen das neue Verfahren

auch in Weimar fand. Sehr spaßhaft zu lesen sind in dieser Beziehung die Expektorationen eines der Prinzenerzieher, Bartholomäus Winter, der ebenfalls keinen geringen Einfluß am Hofe besaß. Diesem war der Bericht über die neue Methode und eine Darstellung des Unterrichtssystems selbst mit der gemessenen Weisung zugestellt worden, beides zu lesen, jedoch, bei Androhung höchster Ungnade, weder irgend etwas abzuschreiben, noch dagegen zu veröffentlichen oder zu unternehmen. Sobald aber Ratke Weimar den Rücken gekehrt hatte, machte sich der Zorn Winters Luft. Ratke sei „ein Brauer alles Unglücks, ein grober, ungezogener, stolzer Geselle. Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus.“ In Gegenwart der Fürsten und Sachverständigen sei von ihm gleich 1612 der, wie er sich drastisch ausdrückt, summe rudis asinus „abgehört“. „Sed cum ipse idiota et nullam linguam proferre potuerit aut tenuerit, magno conatu magnas nugas dixit, und sind lauter scopae dissolutae gewesen, hat wollen den Knaben in einem halben Jahre sechs Sprachen, davon er doch selbst keine reden könne, lehren. Du Heuchler, zeuch zuvor den Balken aus Deinem Auge, alsdann besiehe, daß Du auch den Splitter aus Deines Bruders Auge ziehest!“ Triumphierend schließt er: „Ist re infecta wieder davongezogen und hat einen großen „Gestank“, wie solcher „verloffener“ Buben Art und Eigenschaft ist, hinter sich gelassen.“

Das Haupthindernis war jedenfalls der plötzliche Tod der Herzogin. Barmherzig, wie sie während ihres ganzen Lebens gewesen war, wurde auch ihr Ende durch einen Akt der Wohlthätigkeit herbeigeführt. Sie kehrte von Oberweimar am Ufer der Ilm durch den jetzigen Park in ihr Schloß zurück. Da meinte sie an der Wegseite einen Bettler zu gewahren und suchte, hoch zu Roß sitzend, in ihrem Kleide nach einem Almosen. Die etwas hastige Bewegung machte das Pferd scheu, und dieses schleuderte die Fürstin in den Fluß, aus welchem sie zwar gerettet wurde; jedoch der Sturz und der Schreck führten ihren Tod herbei. Sie starb am 18. Juli 1617.

Nun kam ihr ältester Sohn Johann Ernst zur Regierung. Daß übrigens Ratke nicht, wie Winter uns glauben machen will, in Weimar klägliches Fiasko machte, geht aus

folgenden Thatsachen hervor. Der Herzogin Bruder, Ludwig von Anhalt, gewann, als er Ratke in Weimar kennen lernte, eine so günstige Meinung von diesem, daß er ihm nachher in Köthen Gelegenheit zur Ausführung seiner Reformen bot. Sache für sich ist, daß Ratke des Fürsten guter Meinung auf die Länge nicht entsprach. Nichtsdestoweniger fand er wieder bei einer Schwester der Herzogin, der Fürstin Anna Sophie von Rudolstadt, Aufnahme und Unterstützung. Dies geschah auf eine warme Empfehlung keines andern, als des Prinzen Ernst selber, welcher Ratke in der Zwischenzeit ein Haus in Zwetzen bei Jena hatte einrichten lassen und ihn auch sonst reichlich unterstützte. Wie nämlich aus dem Briefwechsel Ernst's mit seiner Tante Anna Sophie hervorgeht, war der Prinz ein eifriger Anhänger zwar nicht der Person, wohl aber der Lehre des Ratichius. Scharf wußte er die Persönlichkeit von der Sache zu trennen. Dies ist als eine Art Selbstüberwindung hoch zu schätzen. Nämlich während des Weimarer Aufenthalts hatte Ratke auch den Prinzen, unter ihnen Ernst, Unterricht erteilt. Dem letzteren war der unruhige Kopf als Lehrer zwar nicht sympathisch, die Theorie desselben bewunderte er aber aufrichtig und trat später mit aller Kraft für dieselbe ein.

Hatte die Herzogin noch zwei Tage vor ihrem Tode einen Fonds für solche Lehrer gestiftet, welche fähig wären, die Methode Ratkes anzuwenden, so that Ernst bald darauf Ähnliches. Zuvörderst sei jedoch erwähnt, daß, als gelegentlich ihres Begräbnisses Fürsten und Herren in Weimar versammelt waren, diese das Andenken einer so edlen Frau nicht besser ehren zu können glaubten, als durch ernste Bestrebungen, dem sittlichen Verfalle nicht bloß in den unteren Schichten des Volkes, sondern an den Höfen selbst zu steuern. Da schien in erster Linie eine Rückkehr zum deutschen Wesen notwendig. Viel gute Wirkung erhoffte man von geistigen und poetischen Genossenschaften, welche sich die Darstellung reiner Empfindungen in reiner Sprache zur Aufgabe machen würden. Die Seele dieser Unternehmungen war der Herzogin Bruder, der bereits genannte Fürst Ludwig von Anhalt, unterstützt von seinen Neffen, den Weimarer Prinzen.

So ging schon im 17. Jahrhundert eine segensreiche Strö-

mung von dem späterhin klassischen Weimar aus. Die hauptsächlichste der aus der Litteraturgeschichte bekannten Sprachgesellschaften, die fruchtbringende Gesellschaft, hatte zum Ehren-Oberhaupt den Weimarer Hofmarschall Kaspar von Teutleben. Ihr Sitz war in Köthen, später in Weimar selbst, zuletzt in Halle. Das Bemühen war löblich. Vielleicht trug man sich mit der Hoffnung, durch solche sanfte Mittel, wie die Erhaltung der „Hochdeutschen Sprache in ihrem rechten wesen und stande, ohne einmischung frembder ausländischer Wort“ drohende Gefahren abwenden zu können. Trotz der Drangsal des ein Jahr darauf ausbrechenden Krieges erhielt sich die Gesellschaft und war eine geistige Trösterin im blutenden Vaterlande. Drei Jahre nach dem Friedensschluß nahm sie einen neuen Aufschwung und nannte sich Palmenorden, nicht allein, weil, wie ein darauf bezügliches Gedicht besagt, der Palmbaum, gleich der Gesellschaft selber, zu „allem nutze“ sei. Die Früchte des Baums geben Wein, Öl, Brot, Zucker, Milch, Butter und Käse; aus der Rinde fertigt man Becher, Löffel, Töpfe, aus den Blättern Dachschindeln und Matten. Neben diesem Nützlichkeitsprinzip durchdringe die Vereinigung noch das nicht minder durch die Palme angedeutete Streben nach dem Höhern.

Auch Prinz Ernst wurde in Anerkennung seines löbliche Sitte und Tugend fördernden Strebens in den der Accademia della Crusca (Akademie der Kleie) nachgebildeten Orden unbedenklich aufgenommen, obschon er noch sehr jung war. Sehr bezeichnend war sein Beiname als Ordensmitglied „der Bittersüße“. Sein Sinnspruch lautete:

„Das Kreuz zwar bitter ist, doch endlich süße wird,
Wenn uns daraus erlöst Christ, der getreue Hirt.“

Viel wichtiger als diese Beteiligung an fürstlichem Wirken auf litterarischem und sprachlichem Gebiete erscheint seine Bethätigung für die Schulen, in einem Alter, in welchem er selbst dem Unterrichte kaum entwachsen war und andere fürstliche Jünglinge jener Tage sich wahrlich um andere Dinge kümmerten, als um das Wohl der Lehranstalten und der Lehrer. Die große Jugend des Prinzen in Betracht gezogen, ist ein solcher Vorgang in der Kulturgeschichte fast beispiellos. Im Todesjahre seiner Mutter war am 31. Oktober die hundert-

jährige Wiederkehr jenes durch die kühne That des Wittenberger Mönchs ausgezeichneten Tages. Und da Martin Luther der Begründer und Vater auch der Schulen als Pflanzstätten gereinigter Lehre war, so wurde an jenem Tage von Ernst und seinen Brüdern, nachdem den Armen eine ansehnliche Summe ausgesetzt worden war, zugleich beschlossen, belangreich für das Wohl der Schule zu sorgen. In der Folge wurde das Gehalt jeder Art von Lehrern in den weimarischen Landen erhöht, sowohl dasjenige der Volksschullehrer auf dem Lande wie der Lehrer an den Weimarer Stadtschulen und der Universität Jena. Durch ein für damalige Verhältnisse sehr ansehnliches, 1629 gestiftetes Kapital von 27,000 Mfl. — 1 Mfl. hatte den Wert von über 2½ Mark — wurden die Schulen von ungefähr 60 Gemeinden dadurch gehoben, daß die Zinsen desselben zum überwiegenden Teil als Zulagen zu den Lehrergehältern, im übrigen zum Ankauf von Schulbüchern, welche der Fürst an die Kinder austeilen ließ, verwendet wurden.

Ganz im Sinne seiner Mutter bestimmte Prinz Ernst ausdrücklich, es sollten dabei nur solche „geschickte Doktores und Lehrer“ berücksichtigt werden, welche sich mit Ratke's Lehrart bekannt gemacht hätten und sie in ihren Schulen anwendeten.

Geschah solches zu einer Zeit, in welcher die Furie des dreißigjährigen Krieges Thüringen eben so sehr, wie irgend einen Teil des Vaterlandes, verheerte, so ist die Handlungsweise der Thüringer Fürsten doppelt anerkennenswert in Tagen, in denen die meisten anderen Fürsten, zum Teil aus eigenem Unvermögen, kaum an die nächsten leiblichen Bedürfnisse ihrer Länder dachten, viel weniger an die geistige Not oder gar die Hebung der Schulen.

Ohne eine weise Sparsamkeit, eine Enthaltung von allen unnötigen Gastereien und sonstiger Verschwendung wären diese Stiftungen nicht möglich gewesen. In gleicher Weise enthaltsam war Ernst samt seinen Brüdern, was Reisen in's Ausland betraf. Wurde auch schon damals, und gewiß nicht ohne Grund, Reisen als fast unentbehrlich für den Abschluß fürstlicher Bildung angesehen, so war in erster Linie der herrschende Krieg solchem Vorhaben nicht förderlich. Jedoch auch in friedlicher Zeit würde Prinz Ernst sich wahrscheinlich von der allgemeinen

Mode ausgeschlossen haben. Schon als Jüngling war er, und dies ist wieder ein merkwürdiger Charakterzug, dem Reisen abgeneigt, nicht aus Bequemlichkeit, sondern, weil er meinte, dasselbe sei häufig eher schädlich als nützlich. Es wende den Sinn der Jünglinge vom Vaterlande ab, dem Fremden zu und erfülle sie mit einer unberechtigten Überhebung dem Vaterlande gegenüber. Oft geschehe es nicht mit der nötigen Umsicht u. s. w. Herzog Ernst hat auch später nicht bereut, im Vaterlande geblieben zu sein, da er dieses um so gründlicher kennen lernte. Daher läßt sich das Wort, daß sich im engern Kreise der Sinn verengere, auf ihn in keiner Weise anwenden. Als ihn aber das Vaterland rief, da gehörte er demselben schon mit ganzer Seele.

2. Schwert und Stab.

Der Tod der Mutter hatte, wenn auch die Söhne die Lücke schmerzlich empfanden, in den äußeren Verhältnissen wenig Veränderung herbeigeführt. Früh hatte die umsichtige Frau ihre Kinder zur Selbständigkeit angeleitet. So sehen wir, wie auch Ernst, dem seine Brüder vertrauensvoll Staatsgeschäfte übertragen, bereits als Jüngling den „Stab" des Herrschers schwingt. Er liebt es, überall persönlich einzugreifen; jedoch ebenso zeigt er für das Studium der Archive, um manche wertvolle Anordnung der Vorfahren auszugraben und zu benutzen, große Neigung und ist somit auch, indem er sich viele Auszüge macht, ein Held der Feder. Was er nach dieser Richtung während seines Jünglingsalters zusammengetragen hat, soll den Inhalt einer sehr stattlichen Reihe von Folianten — man spricht sogar von hundert — ausgemacht haben. Jedoch trotz alledem war gerade ihm die Theorie am Ende aller Enden immer grau und grün des Lebens gold'ner Baum.

Der Segen der Eltern baute auch hier den Kindern Häuser. Waren von den elf Brüdern schon sieben in's Grab gesunken, die übriggebliebenen vier schlossen sich um so enger aneinander an, neidlos und harmonisch unter der Führung des Erstgeborenen ihr Land noch ungeteilt zu regieren. Wichtige Angelegenheiten sollten, so setzten sie in einem Vertrage des bedeutsamen Jahres 1629 fest, nur auf Grund gemeinsamer Beratung erledigt werden. Außerdem erhielt jeder der Brüder

die Einkünfte bestimmter Ämter zugewiesen. Ernst fielen die Gebiete von Kapellendorf und Berka an der Ilm, gegenwärtig ein blühender Badeort, zu. Und auch hier wieder ist er nicht etwa nur der Machthaber, der die Gelder einzieht, sondern, was er ersparen kann, kommt den betreffenden Orten ungeschmälert zu gute. Außerdem wird wiederholt hervorgehoben, wie er durch Besuch und Rat den öffentlichen Angelegenheiten daselbst, und vor allem der Berkaischen Schule, näher getreten sei.

Gern hätte Prinz Ernst in solcher Gemeinschaft zum Wohl seines Landes weiter gewirkt. Jedoch auch hier zeigte sich wieder, daß in der That der Frömmste nicht in Frieden leben kann, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt. Kaum hatte sich das Land von der Pest, die namentlich in Sachsen wütete, von harten Wintern und schweren sommerlichen Unwettern, von den durch das Austreten der sonst friedlich fließenden Ilm hervorgerufenen Überschwemmungen einigermaßen erholt, da wurde die Kriegsfackel entzündet und äscherte Städte und Länder auch oder vielmehr gerade in dem schönen Thüringen ein.

1629 erschien das eiserne Restitutionsedikt. Mit einem Federstriche sollte die Landkarte Deutschlands wieder umgestaltet und Eigentum zum Diebstahl gemacht werden. Eine gewaltige Erregung bemächtigte sich der evangelischen Fürsten, welche völlig außer stande waren, den status quo ante wieder herzustellen. Das Edikt hat wesentlich dazu beigetragen, den schon fast ein Dutzend Jahre wütenden Kampf noch erbitterter zu gestalten und zu verlängern. Man war nämlich auf Seite der Evangelischen keinen Augenblick darüber im Zweifel, daß Ferdinand II. mit seinen Drohungen Ernst machen würde. Das war man von ihm gewohnt, namentlich, wenn es sich um Durchführung der Ansprüche des Klerus handelte. Erzählt doch Schiller von ihm, er habe einmal geäußert, — sollten ein Engel und ein Priester zugleich an ihm vorbeigehen, so würde er sich zuerst vor dem Priester und dann erst vor dem Engel verbeugen. Lieber wolle er, Weib und Kind an der einen, den Bettelstab in der andern Hand, in's Elend wandern und sein Brot von Thür zu Thür erbitten, als die Schmach, welche der katholischen Kirche durch die Protestanten zugefügt würde, noch länger mit ansehen!

War nun auch im folgenden Jahre auf dem Reichstage zu Regensburg der „Wallenstein“, der allen, auch seinen Glaubensgenossen, ein Stein des Anstoßes war, seines Führer- und Feldherrnamts entsetzt worden, dennoch sollte nach dem Entscheide der ihre Vorteile benutzenden katholischen Fürsten die Herausgabe der eingezogenen geistlichen Besitztümer mit aller Gewalt durchgesetzt werden. Unter denen, welche eifrig, wenn auch ohne rechte Macht, gegen die drohende Maßregel wirkten, standen die Weimarer Fürsten in vorderster Reihe. Der österreichische Wahlspruch Viribus unitis erwies sich, wie in der Gegenwart zum Segen, so damals dem deutschen Lande unheilvoll. Hätten sich wenigstens die anderen evangelischen Fürsten, an ihrer Spitze der Kurfürst von Sachsen, Johann Georg, nicht zaghaft und unentschlossen gezeigt!

So verzeichnet nicht minder das Schuldbuch einiger Häupter des evangelischen Bundes die grausigen Tage von Magdeburg. Die „Raubvögel“ Tillys, in ihrer Gier noch lange nicht gesättigt, flogen weiter auf thüringischen Boden.

Aber schon war, immer dringender werdenden geheimen Botschaften sein Ohr nicht verschließend, zwar begeistert für die große Sache, jedoch auch seine Vorteile klug abwägend, der Befreier, der „Schneekönig“ Gustav Adolf, genaht.

G. Freytag sagt von diesem Monarchen, er sei von Kopf bis zu Fuß Konsequenz, Entschlossenheit und markige Thatkraft gewesen. Kein Feldherr war systematischer, planvoller, eingreifender im methodischen Kriege. Doch noch richtiger bemerkt er, daß, wenn auch der Herrscher des Nordlands durch Stamm und Glauben mit dem deutschen Norden engverbunden war, er doch ein Fremder war und blieb, was die Fürsten vom ersten Augenblicke und immer neu fühlten. Und ob er auch, umstrahlt von der Erinnerung an ein bedeutungsvolles Ereignis, kam, — er landete fast genau hundert Jahre nach dem Tage, an welchem die Evangelischen auf dem Reichstage zu Augsburg ihre vom gelehrten Melanchthon verfaßte, vom thatkräftigen Luther eingegebene „Augsburgische Konfession“ überreicht hatten, im Juni 1630, — empfing ihn doch überall, auch seitens derer, denen er ein Retter sein wollte, Mißtrauen und Zuwartung. Einer der ersten, die ihm des Herzens Thor

öffneten und überzeugt waren, daß er der einzige sei, die verlorene Sache zu retten und das zu verteidigen, was ein Luther mühsam erkämpft hatte, die „Freiheit der Geister und Fähigkeit zu nationaler Kraftentwicklung“, — war Prinz Ernst.

Bei dessen Erziehung waren ritterliche Übungen nicht vernachlässigt worden. Infolge seiner Vorliebe für das reale Wissen hatte Ernst auch die Strategie gründlich erlernt. So trat er kurz entschlossen in das Heer Gustav Adolfs ein. Dieser verlieh ihm ein Oberstenpatent, und Ernst warb statt der ausbedungenen fünf Reiterkompagnien ein aus acht bestehendes förmliches Regiment an.

Nachdem Gustav Adolf durch das nie zu rechtfertigende Verhalten Johann Georgs Magdeburg nicht hatte entsetzen können, dann aber in der Schlacht bei Leipzig und Breitenfeld eine erste blutige Abrechnung mit den Kaiserlichen (am 7. September 1631) gehalten hatte, ging sein rascher Zug zum Main und Rhein durch das Thüringer Land. Hier hatte er Gelegenheit, die Kriegstüchtigkeit Bernhard's von Weimar und die Umsicht Ernst's kennen zu lernen. Das Schwedenheer benutzte, um schneller vorwärts zu kommen, sogar die Nächte. Brennende Kienfackeln leuchteten auf den steilen Pfaden über den Thüringer Wald voran. Sehr langsam ging es jedoch mit dem Transport der Geschütze vor sich. Da führte Ernst handliches Geschütz, welches er schon früher hatte gießen und für die Zeit der Not im Gebirge verbergen lassen, seinem Verbündeten zu. Anfang Oktober war das Bistum Würzburg in der Gewalt der Schweden.

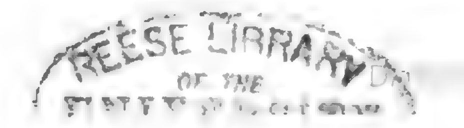
Ernst begleitete den Schwedenkönig auf dessen Siegeszügen und zeigte sich als tapferer Kriegsmann, aber auch als humaner Führer und Sieger. Die glänzenden Erfolge überall, auch am Rhein, ließen in der Seele des Schwedenkönigs allerlei ehrgeizige Pläne aufkeimen. Weshalb sollte ihm nicht auch der Gedanke gekommen sein, da er die Macht in Händen hatte, sich sogar die deutsche Kaiserkrone auf's Haupt zu setzen? Erwiesen ist, daß er gerade diejenigen, welche zwar seine treuesten Anhäuger waren, von denen er aber befürchten mußte, sie würden sich gegen etwaige Übergriffe auflehnen, kalt behandelte. Bernhard von Weimar bildete sich zum Rivalen

seines Ruhmes aus, ihn konnte und durfte der Schwedenkönig nicht übersehen. Jedoch den Prinzen Ernst würdigte er durchaus nicht immer nach dessen Verdiensten. Manchmal allerdings stellte er ihn auch gerade dahin, wo es am schwierigsten war.

Tilly, dessen Mattsetzung der Kriegsplan Gustav Adolfs war, hatte sich jenseits des Lech in günstiger Stellung verschanzt. Der Strom war angeschwollen und übergetreten, viele Brücken hatte die Flut hinweggerissen. Ein Vordringen über den Fluß schien nicht ratsam. Bedenken wurden laut, als Gustav Adolf in ziemlich hochtönenden Worten darauf hinwies, daß die Schweden über die breite Ostsee und viele mächtige Ströme Deutschlands gesetzt seien, und vor einem solchen Bache solle man Halt machen! Prinz Ernst erhielt den Auftrag, im Angesichte des Feindes eine Furt zu suchen. An der Spitze seiner Reiterschar zeigte er den Schweden den Weg durch die hochgehenden Wellen und langte mitten im Kugelregen als der erste am jenseitigen Ufer an. Auf einer inzwischen geschlagenen Brücke kam auch das Gros des Heeres herüber, und die Schanzen der Feinde wurden mit Sturm genommen.

Hatte die That des Prinzen Ernst zur Erlangung des Sieges, der bekanntlich durch den Verlust Tilly's den Kaiserlichen besonders teuer zu stehen kam, wesentlich beigetragen, so war Ernst selbst, in Folge einer heftigen Erkältung, welche er sich beim Ritte durch den Fluß zugezogen hatte, so gefährlich erkrankt, daß er sein Ende nahe glaubte. Schon ließ er seinen letzten Willen aufsetzen und sich das heilige Abendmahl reichen. Jedoch seine Besorgnis war unbegründet. Nach zwei Monaten, die er teils leidend, teils genesend in Augsburg zugebracht hatte, sehen wir ihn wieder im Felde. So wurde er wunderbar gerettet. Schon einmal, in seiner Jugendzeit, war ein in seiner Nähe abgefeuertes Geschütz zersprungen und hatte ihn am Kopfe verwundet. Und nicht lange nach der Augsburger Krankheit wäre er bei Nürnberg von einer Kanonenkugel fast getötet worden. Eine höhere Macht, die ihn zu Wichtigem auserschen hatte, schützte ihn sichtbar überall.

Eine wachsende Mißstimmung, welche Prinz Ernst nicht verschuldet hatte, veranlaßte diesen, sein Kommando als schwedischer Oberst niederzulegen. Er focht aber als Reichs-


REESE LIBRARY OF THE

fürst nach wie vor tapfer für die evangelische Sache. Und wie am Lech, so übte sein mutiges Verhalten in der entscheidenden Schlacht bei Lützen einen im allgemeinen viel zu wenig gekannten Einfluß aus. Nachdem das Lied „Ein' feste Burg ist unser Gott" die Schweden anfangs zum Siege geführt hatte, drangen Pappenheim's Reiterscharen auf den erschöpften linken Flügel der Evangelischen ein und brachten ihn zum Weichen. Bei dieser Gelegenheit fiel Gustav Adolf, den sein Eifer, die Ordnung wiederherzustellen, aber auch seine Kurzsichtigkeit den Feinden zu nahe gebracht hatte. Heldenmütig warf sich besonders Ernst mit seinen Reitern den Pappenheimern entgegen. Wenn auch die Nachricht nicht verbürgt ist, daß er den kaiserlichen Generalfeldmarschall persönlich vom Pferde geworfen habe, so fiel dieser in der That, und mit ihm entsank den Kaiserlichen der Mut. Die Gotha diplomatica 69 sagt ganz ausdrücklich, Ernst habe beim erneuten Kampfe gegen Pappenheim „die Seinigen mit Worten und eigenem Exempel dergestalt angefrischet, daß sie den Anfall der Feinde tapfer aufgehalten, sie geschlagen und auf's neue einige herrliche Viktorie davongetragen."

So war Ernst ruhmvoll auch als Krieger. Später ließ er zum Andenken an diesen Tag eine Medaille, die erste seiner Regierungszeit, prägen. Ernst ist auf derselben in voller Rüstung abgebildet, von den Worten umgeben: D. G. Ernest. Dux. Sax. Auf der Kehrseite gewahrt man das sächsische Wappen unter einer von Lorbeern umrankten Krone und wieder eine Unterschrift, die übrigen Titel des Fürsten enthaltend.

Wie im deutsch-französischen Kriege nach der entscheidenden Schlacht bei Sedan, so war im dreißigjährigen Kriege nach der siegreichen Schlacht bei Lützen die Ansicht allgemein, daß ein Friedensschluß bald erfolgen werde. Deshalb kehrte auch Ernst nach Weimar zurück. In den Kirchen wurde für den errungenen Sieg ein Dankgottesdienst, zu Ehren des gefallenen Helden wurden Trauerfeierlichkeiten, „nach des Ortes Gelegenheit", angeordnet. Jedoch, wenn es für den Krieg selbst auch nur eine Ruhe vor neuem Sturme war, Ernst erhielt Gelegenheit, friedlich auf einem Gebiete zu wirken, das seiner Individualität weit angemessener war, als Lagerleben und Kriegerhandwerk.

3. In der Robe des Statthalters.

Der Ruhm Gustav Adolfs strahlt für alle Zeiten. Nieman kann und will ihn schmälern. Dennoch hat er mit seinem Glanze ein Gestirn verdunkelt, das am Zeitenfirmamente erst zu leuchten begann, als Gustav Adolf gefallen war. Wir meinen Bernhard von Weimar, welcher mit fester Hand in der Schlacht bei Lützen eingriff und der in die eine Zeit lang schwankende Wage sein schneidiges Schwert warf. Nach dieser Feuerprobe war es auch für die Schweden nicht mehr zweifelhaft, wer der Würdigste sei, die Stelle des „Lieblings und Helden" nunmehr einzunehmen.

Im überwallenden Gefühle hatte Gustav Adolf seinem tüchtigen Kampfgenossen nach den raschen Erfolgen am Main das hier eroberte Gebiet versprochen. Der als Oberfeldherr jetzt von Sieg zu Sieg eilende Bernhard von Weimar machte diese gerechten Ansprüche auf das Herzogtum Franken, vornehmlich aber die Bistümer Würzburg und Bamberg, nun geltend. Der Kanzler Axel Oxenstierna war zu klug, um sich die unentbehrliche Hilfe des kühnen Weimaraners zu verscherzen. Die Belehnung geschah 1633. Kaum aber hatte Bernhard von den Ständen die Huldigung entgegengenommen, als ihn sein eigentlicher Beruf wieder auf das Schlachtfeld zog. So übertrug er die Verwaltung der neuen Länder seinem Bruder Ernst als Generalstatthalter, welcher sich als selbständiger Vertreter der Regierung im heimischen Lande schon bewährt hatte.

Und auch dieses Mal hätte eine bessere Wahl nicht getroffen werden können. Was Ernst in der sehr kurzen Zeit seiner Statthalterschaft leistete, hat die Bewunderung nicht nur seiner Freunde, sondern sogar der Feinde hervorgerufen. Er verwaltete sein Amt mit solcher Thatkraft, dabei Klugheit und Milde, daß, als nach ungefähr einem Jahre der Würzburger Bischof von den Kaiserlichen wieder eingesetzt wurde, dieser dem Erzherzoge von Österreich gegenüber unverhohlen erklärte, Herzog Ernst habe, trotz der kurzen Zeit, die Regierung besser geführt, als er selbst es hätte thun können. Die thatsächliche Anwesenheit des Generalstatthalters in jenem Lande hatte nämlich kaum länger, als ein halbes Jahr gedauert. Auch Thüringen's In-

teressen erforderten seine Gegenwart. So hatte er auf zwei Stellen zu regieren. Dennoch kam keins der Länder zu kurz.

Im Gegenteil. Während der wenigen Monate seines Aufenthalts suchte er nicht nur das materielle, sondern auch geistige Wohl des Landes zu fördern. Ersteres war vor allem notwendig; denn nicht minder hatten die Bistümer schwer gelitten. „Mit Gottes Hilfe“, äußerte er zu den städtischen Behörden Würzburgs, „hoffe ich dahier und auf dem Lande solche Einrichtungen zu treffen, von denen die Beruhigung und das Wohl der verarmten Unterthanen zu erwarten sein dürften. Ich habe auf dem Lande genug gehört und gesehen, welch' allgemeiner Jammer und grenzenloses Elend dort herrschen. Mein einziger Wunsch ist, von Gott die Gnade zu erlangen, daß ich im stande wäre, die Wohlfahrt des ganzen Landes so zu befördern, daß es Ursache hätte, mir mit Freude dafür zu danken“. Und er schloß mit den Worten: „Dieses Ziel zu erstreben, werde ich unablässig bemüht sein!“

Demnach nicht als brandschatzender Eroberer, sondern als Retter und Friedensapostel kam er, der das Möglichste that. Wenn er die für jene Gegend so wichtige Weinkultur verbesserte, wenn er der Landwirtschaft aufhalf, indem er gutes Zuchtvieh aus den Thüringer Bergen kommen ließ, wenn er Verkehr und Handel förderte, so waren dies sicherlich ersprießliche Maßnahmen, die auch für die Zukunft des Landes Wert hatten.

Als evangelischer Fürst sorgte er alsdann auch für ein gedeihliches Wachstum der evangelischen Lehre, welche hier noch eine zarte Pflanze war. Den katholischen Bewohnern Würzburgs legte er dabei keinerlei Zwang auf. Nur als durch das Hinscheiden der Domherren die Verfügung über die Domkirche frei wurde, räumte er diese den Evangelischen ein, da es, wie er hinzufügte, für die Katholiken in der Stadt noch „viele Pfarr-, Stifts- und Klosterkirchen“ gebe. Falls in einem Kirchsprengel mehr Lutheraner als Katholiken waren, so sollte ein evangelischer Geistlicher angestellt werden. Damit wollte er den Katholiken keineswegs verwehrt haben, ihre Andacht auch ferner in den betreffenden Gotteshäusern zu verrichten. Er empfahl sogar den Bürgern und hauptsächlich den Bürgervorständen, von Zeit zu Zeit auch den Religionsübungen der Anders-

gläubigen, wie er es selber thue, beizuwohnen. Er bekunde dadurch zunächst seine friedliche Gesinnung, wolle aber auch die religiösen Wahrheiten von verschiedenen Seiten beleuchtet sehen. Um Ruhe und Ordnung aufrecht zu erhalten, und aus keinem andern Grunde, untersagte er die öffentlichen kirchlichen Aufzüge und geheime Konventikel. Wie sehr er andererseits die katholischen Interessen begünstigte, erhellt daraus, daß er am Jesuitenkollegium zu Würzburg in wesentlichen Punkten für eine bessere ökonomische Verwaltung Sorge trug.

Jedoch wollte er sich nicht auf äußerliche Verbesserungen beschränken, sondern gedachte schon hier das Volksschulwesen umzugestalten. Was wir nach dieser Richtung vernehmen, erscheint als ein Spiegelbild oder ein Experiment aus unseren Tagen. Zunächst ließ ihn die Not alle Bedenken besiegen und den Plan fassen, die ersten Simultanschulen einzurichten! Es sollten nämlich nicht nur Lehrer beider Bekenntnisse an diesen Schulen unterrichten, sondern ein für beide Religionen sich eignendes Lese- und Lehrbuch sollte zur Einführung gelangen! Sogar in der Religion wurde für die ersten Schuljahre ein gemeinsamer Unterricht geplant. Für die übrigen Schuljahre sollte den Eltern überlassen bleiben, ihren Kindern durch die Pfarrer der betreffenden Kirche den Religionsunterricht erteilen zu lassen.

Um auch die Katholiken für diese Ideen zu gewinnen, versprach er, durch eine milde Stiftung arme katholische Kinder in der Regel mehr zu berücksichtigen, als evangelische, falls Rat und Bürgerschaft sich bereit erklären würden, die neuen Schulen zu beschicken. Dies geschah nicht. Man kam ihm überhaupt nicht mit dem nötigen Vertrauen entgegen. Und so war auch die Wirksamkeit der Lehrer, welche, nachdem sie sich in Thüringen unter Kromayers Leitung mit dem Lehrverfahren des Ratichius bekannt gemacht hatten, vom Statthalter nach Franken berufen worden waren, von vornherein gelähmt.

Auf diese Weise war, ganz abgesehen von der kurzen Spanne Regierungszeit, die Durchführung der „Generalverfassung der Schulen im Herzogtum Franken“ eine reine Unmöglichkeit. Dessenungeachtet bleibt der Plan,

welcher in Gemeinschaft mit Jenenser Professoren von zwei tüchtigen Schulmännern, Sigismund Evenius und Balthasar Walther, nach Ideen des Fürsten Ernst entworfen worden war, ein pädagogisches Denkmal schon deshalb, weil derselbe der Vorläufer des „Schulmethodes" ist.

Der bedeutendere von den beiden war Evenius, ein Sohn der Mark Brandenburg, früher praktischer Schulmann in Magdeburg, aber auch sonst im Norden und Süden pädagogisch thätig. Während seiner Magdeburger Thätigkeit griff ihn Ratke öffentlich an, er habe in einer lateinischen Schrift dessen Lehrart für die seinige ausgegeben, ein Beweis eher dafür, daß eine bessere Methode des Unterrichts damals in der Luft lag; denn Evenius war ein hochbegabter Mann. Er wirkte später an der Spitze des Schul- und Kirchenwesens in Weimar.

Die Elementarschule sollte nach des Fürsten Idee „Teutsche Schule" heißen und „Deutsch" nach Sprache und Geist sein. Aber zu jener Zeit gab es in Franken auf den Dörfern meistens gar keine Schulen. In den Städten waren sie so mangelhaft, daß nur, oder kaum Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet wurde. Der Unterricht in der Religion fehlte fast überall. Wo er betrieben wurde, war es „ein bloßes Auswendiglernen ohne Verstand." In diesem Mangel erblickte Ernst schon damals die Ursache des Sittenverfalls der niederen und höheren Klassen. Sogar in den gehobenen Stadtschulen und Gymnasien wurde eine fruchtbringende Lektüre der heiligen Schrift, eine Katechismus und Gesangbuch richtig benutzende Unterweisung vermißt.

Verwandt mit den Ideen des Comenius, welche dieser in seinem 1657 erschienenen Orbis pictus niederlegte, ist nun der Gedanke des Evenius, den Religionsunterricht dem Kinde durch „Bilder" anschaulich zu machen. Die 1636 zuerst in Jena veröffentlichte „Christlich Gottselige Bilderschule" des Weimaraner Pädagogen beabsichtigte „die Anführung der ersten Jugend zur Gottseligkeit in und durch biblische Bilder." Welchen Anklang das Buch fand, geht daraus hervor, daß es schon im folgenden Jahre in Nürnberg neu herausgegeben werden mußte, 1666 deutsch und französisch, 1671 deutsch und italienisch erschien.

Aber auch für die übrigen Fächer der niederen und höheren Schulen hätte es dort viel zu bessern gegeben. Deshalb mußten sich die zwei genannten Schulmänner mit Jenenser Professoren in Verbindung setzen. Liest man die von Ernst aufgeworfenen Fragen, so glaubt man sich erst recht in die Gegenwart versetzt. Ernst wünscht ein Lehrverfahren, das bei solchen anzuwenden sei, welche das Latein späterhin nicht zu gelehrten Studien brauchen, sondern denen es mehr ein Ornament des Geistes ist, damit sie sich „in der Unterhaltung oder beim Schreiben keine Blöße geben". Er nennt als solche: Personen des Adels und fürstlichen Standes. Es liegt nahe, daß er sich selbst damit meint. Dann erwähnt er die „Schreiber in Kanzleien oder bei Schöffenstühlen, die Kaufleute, welche mit anderen Ländern Verkehr pflegen, überhaupt die Reisenden, — die Apotheker, Maler, Bildhauer und andere." Ausdrücklich weist er dabei auf die Sprachbücher des Comenius hin. Wer denkt bei dem allen nicht an die Realschulbildung?

Durchaus modern klingt ferner, wenn er auf eine Lektüre möglichst vieler Schriftsteller, zum Teil eine kursorische, in den obersten Klassen des Gymnasiums dringt. Eine zu eingehende philologische Behandlung der klassischen Autoren scheint ihm weniger richtig, für angezeigt hält er statt dessen praktische Übungen im Reden und Briefschreiben. Auch will er den Unterricht in der Grammatik gekürzt wissen. Er ist — ganz Ratichius — ein geschworener Feind der vielen Regeln, namentlich, wenn sie ohne Beispiele gegeben werden. Ebenso möchte er das Diktieren beseitigt wissen.

Wir betonen zwei interessante Fragen, die übrigens bis auf den heutigen Tag ihre Fragezeichen behalten haben.

Zuvörderst ließ er ein Gutachten darüber abgeben, ob für die Edelleute und die des Rechts Beflissenen — es waren meistens auch Edelleute — die Aneignung der grichischen und hebräischen Sprache durchaus erforderlich sei. Da erklärten die Jenenser Professoren, die „Nobiles" und andere sich künftig „zum Juris Studio Begebende" seien mit der griechischen und hebräischen Sprache zu verschonen. War dies vielleicht eine Art Nachsicht den „Nobiles" gegenüber? Den Medizinern erlassen sie diese Sprachen aber nicht, fügen im Gegenteil die Bemerkung

hinzu: „Denen die griechische Sprache hochnötigst!“ Dazu äußert Dr. W. Boehne a. a. O. S. 17: „Man sieht, wie sich die Ansichten geändert haben, da heute für die des Griechischen nicht mächtigen Realgymnasiasten gerade die Zulassung zum Studium der Medizin erstrebt wird, während man andererseits heute für die Juristen das Griechische als obligatorisches Fach zumeist beibehalten will.“

Die zweite Frage war, ob es richtig sei, die lateinische und griechische Sprache zugleich zu lehren oder ob nicht eine jede abwechselnd ein Jahr lang zu unterrichten sei, damit der Fortschritt in der einen und der anderen sicherer und leichter bewerkstelligt werden könne.

Diese Angelegenheit fand bei den Professoren keine Unterstützung. Sie waren dafür, daß nach wie vor „conjunctim“ gelehrt würde. Erst eine neuere Pädagogik trat, ohne von der Anregung des Fürsten Ernst viel zu wissen, der Sache wieder näher, auch der Frage, ob das Griechische nicht vor dem Lateinischen zu lehren sei. Das Unterrichten jahrweise, wie es Ernst vorschlägt, wurde, soweit unsere Kenntnis reicht, auf einem sächsischen Gymnasium schon versucht.

Der Unterrichtsplan giebt aber noch weitere Anregungen. Bis dahin war stets üblich gewesen, die Künste durch das Medium des Latein zu unterrichten. Ernst wollte Wandel schaffen. Man sollte sie in Zukunft in der Muttersprache lehren, damit auch diejenigen, welche einer klassischen Vorbildung nicht teilhaftig waren, in den Realien tüchtig werden könnten. Indes auch hiervon wollten aus erklärlichen Gründen die Jenenser Gelehrten der damaligen Zeit gar nichts wissen. Schlagfertig entgegneten sie, Ernst habe selber zugegeben, daß es nötig sei, Latein nach einer leichteren Methode zu unterrichten. Dieses würde alsdann keine Schwierigkeiten mehr bieten.

Endlich plante Ernst für die Gymnasien nicht nur einen Unterricht in der philosophischen Propädeutik, sondern geradezu in den Grundlehren der vier Fakultäten. Es scheinen wohl mehr praktische Erwägungen gewesen zu sein, die ihm diesen Wunsch eingaben. Bereits auf dem Gymnasium würde sich dann herausstellen, meinte er, für welche Fakultät der Jüngling geeignet sei, und viel mehr, als bisher, könnten Fehlgriffe ver-

mieden werden. Auch gestatte die straffe Zucht der Schulen eine schärfere Beobachtung der Persönlichkeit zu diesem Behufe. Man muß wissen, daß es in jenen Tagen noch keine Reifeprüfungen gab. Deshalb entbehrt auch dieser Vorschlag des Fürsten nicht eines guten Grundes. Schon damals wurde ihm aber entgegnet, daß die Gymnasien Stätten allgemeiner Bildung sein und bleiben müßten.

Was wir im Obigen aus der Fülle der Reformpläne Ernst's schon während seiner Wanderjahre heraushoben, genügt als Johannisbotschaft für sein späteres geistiges Rettungswerk. Trotz doppelter Regierungslasten, und gehemmt von Übelwollen und Undank der Unterthanen, erwies er einem Lande Wohlthaten, an das ihn nichts fesselte, als die Pflicht.

(Fortsetzung folgt.)

II.

K. V. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts.

Von
Dr. A. Bliedner,
erstem Lehrer am Lehrerseminar in Eisenach.

(Schluß.)

Unter den kleineren Schriften Stoys befindet sich nur eine methodische Spezialarbeit, nämlich „Der deutsche Sprachunterricht in den ersten 6 Schuljahren,“ 3. Aufl. 1866. Wie verhält sich diese Schrift zu den Herbartischen Stufen? Sie beginnt mit den Worten: „Wenn irgendwo, so ist in dem Unterrichte in der Muttersprache die analytische Methode am Platze.“ Stoy hielt mit Herbart daran fest, daß das Analysieren zum Gange des Unterrichts gehört, eine Art der Methode bildet, und er legte sich nun die Frage vor: Welche Lehrgegenstände erfordern ihrer Natur nach mehr das analytische, und welche

mehr das synthetische Verfahren?[1] Da nach ihm ein analytisches Verfahren stets vorhanden ist, „sobald die Richtung der unterrichtlichen Arbeit dahin geht, durch Auflösung des Ganzen in einzelne Teile d. h. Merkmale oder Begriffe Prinzipien zu gewinnen" (Encyklop. S. 74), so konnte ihm für den ersten Unterricht in der Muttersprache nur die analytische Methode geeignet erscheinen, da dieselbe „aus dem bereits vorhandenen, reichlich aufgesammelten Sprachschatze der Elementarschüler die einzelnen Bausteine nach wohl angelegtem, aber lange verborgen bleibendem Plane hervorholt und seiner Zeit aneinander fügt." Hierin liegt ein Anlehnen an Herbart, aber zugleich ein Fortbauen auf Herbartischem Grunde. Bereits Herbart hatte denjenigen Gang des Unterrichts analytisch genannt, „wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt worden" (Umriß § 106, Willmann II, S. 558 ff.) Ferner hatte Herbart schon gesagt: „Die Fortschritte im Deutschen geschehen durch Apperzeption vermöge dessen, was der Knabe sich als seine eigentliche Muttersprache ursprünglich zugeeignet hatte, und durch Einschaltung des Neuen ins Bekannte (ebenda § 129). Ebenso hatte er bereits die Vorschrift gegeben: „Analytische Übungen in der Muttersprache müssen durch den ganzen Umfang derselben angestellt werden, um der Orthographie, dem Stil und der allgemeinen Grammatik vorzuarbeiten, und selbst um Begriffe vorläufig zu scheiden" (Allgem. Pädag., Willm. I, S. 436). Und endlich hatte er von „analytischen Nachweisen am Gegebenen oder Geschriebenen gesprochen" (Umriß § 273). Stoy nahm das alles auf und suchte es für den muttersprachlichen Unterricht in der Volksschule durchzuführen. „Für die erste unterrichtliche Einführung in die Muttersprache und für den grammatischen Unterricht ist durchaus der analytische Gang an-

[1] „Da nun hier der Gang ganz und gar von der Natur des Lehrobjektes abhängt und somit Herbarts mehrmals wiederholtes Wort, daß in gewissem Sinne jeder Gegenstand seine eigene Methode habe, an dieser Stelle seine volle Berechtigung findet, so erwächst der Didaktik die eigentümliche Aufgabe, die allgemeinen Gesetze der Methode zu der Individualität entgegengesetzter Unterrichtsmaterien in Beziehung zu setzen." (Encykl. S. 75).

zuwenden. Als oberstes Prinzip desselben gilt der Satz, daß alles, was nur irgend durch Analyse des in den Kindern schon vorhandenen Besitzes gewonnen werden kann, auf diese Weise gewonnen werden muß" (Bliedner, K. V. Stoy und das pädag. Universitätsseminar 1886, S. 211).[1] Aber innerhalb dieses analytischen Ganges verlangte er das strenge Einhalten der Herbartischen vier Stufen. „In jeder Stunde müssen diese vier Stufen in Betracht gezogen werden, und man bleibe so lange dabei stehen, bis man sicher ist, daß der Schüler von dem Gelernten freien, ungehemmten Gebrauch machen kann" (ebenda S. 213 und 214). Sind nun diese Stufen in Stoys genanntem Schriftchen nachzuweisen? Die Ausdrücke erste, zweite Stufe rc. wird man allerdings vergeblich suchen, aber die Sache ist da. Zu berücksichtigen ist dabei, daß Stoy nach der oben angeführten Stelle nur von einem „In Betracht ziehen der vier Stufen in jeder Stunde" spricht. Das kann natürlich nicht heißen, daß in jeder Stunde unbedingt alle vier Stufen durchzunehmen seien, sondern es kann nur die Anforderung an den Lehrer enthalten, bei der Vorbereitung auf jede einzelne Stunde zu überlegen: Hast Du nach dem, was in den früheren Stunden da gewesen ist, heute mehr auf die Vertiefung oder mehr auf die Besinnung oder auf beides gleichmäßig Gewicht zu legen? Bindende Vorschriften hierüber zu geben, darauf verzichtete Stoy in der Erkenntnis, daß es viel wichtiger sei, den ganzen Gedankenkreis des Lehrers zu einem pädagogisch gerichteten umzugestalten, als ihm äußere Mittel an die Hand zu geben, die gar zu leicht zur Schablone verführen konnten. Er verlangte vom pädagogisch gestimmten Lehrer, daß er gelernt habe, die Gelegenheit zu benutzen.[2] Daher konnte er nicht

---

[1] Was Stoy hier über den deutschen Sprachunterricht ausführt, berührt sich einigermaßen mit Zillers Forderungen an den ersten lateinischen und französischen Unterricht; vgl. die oben angeführten Stellen aus den Jahrbüchern XIII und XV und dazu Erläuterungen zum Jahrbuch XIII, S. 54, wo Ziller sagt: „Eine völlig selbständige Erarbeitung des Materials halte ich gerade bei dem analytischen Latein für notwendig." Man begreift nur nicht, warum der selbständige analytische Gang nur bei diesen beiden Fremdsprachen angewendet zu werden verdient.

[2] So heißt es in dem „Deutschen Sprachunterricht" rc. S. 30: „Ich will annehmen, die Knaben seien recht frisch und lebendig im Angeben der nach den

einen Verstoß darin erblicken, daß etwa in einer Unterrichtsstunde eine Aufgabe da gestellt wurde, wo die Kinder gerade am empfänglichsten dafür erschienen.[1] Insbesondere aber zeigte er sich zurückhaltend inbetreff der dritten Herbartischen Stufe, der des Systems. Hier schwebte ihm offenbar immer der Herbartische Satz vor: „Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfacher und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe."[2] Ein zu frühes Auftreten von Systematischem hielt er für einen großen Fehler. Die ganze Kraft, meinte er, sei darauf zu verwenden, das System gehörig vorzubereiten, so nämlich, daß es sich schließlich mit innerer Notwendigkeit von selbst ergiebt, und zwar da, wo es sich als Erfüllung eines Bedürfnisses gleichsam aufdrängt. Ein Gesetz dürfe nicht eher aufgestellt werden, als bis die bisherige Erfahrung dazu ausreichte. (Der deutsche Sprachunterricht S. 27 Anm.).

Sehen wir nun näher zu, wie Stoy den erwähnten Herbartischen Satz in seinem Schriftchen anwendet. Es handle sich beispielsweise darum, die Kinder Einsicht in das Wesen von Subjekt und Prädikat gewinnen zu lassen. Stoy sagte sich, daß es erst einer langen Reihe von Vorbereitungen und Vorübungen bedürfe, ehe man die Namen Subjekt und Prädikat, ihre Erklärung und ihre Arten auftreten lassen dürfe. Deshalb ließ er die L e h r e vom einfachen Satze, die Benennung von Subjekt

---

Präpositionen stehenden Kasus gewesen, — so würde ich folgende Aufgabe stellen" 2c.

[1] Gemäß dem Worte H e r b a r t s (Psychologie als Wissenschaft): „Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblicke richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben."

[2] Vgl. Umriß § 270, Willm. II, S. 537: „Der systematische Vortrag muß in manchen Fällen weit später eintreten, als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens berührt werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet sein."

und Prädikat ꝛc. erst im vierten Schuljahre auftreten (S. 23 ff.). In den vorhergehenden Schuljahren sollte alle Arbeit auf Klarheit der Gruppe, Association und Übung verwendet werden. Der Klarheit des Einzelnen sollen die Fragen dienen: Von wem ist die Rede? Was wird von dem ausgesagt? ꝛc. Association oder fortschreitende Vertiefung ist es, wenn diese Fragen an immer neue Sätze geknüpft werden, wodurch die neuen Beantwortungen sich mit den früheren associieren. Ausdrücklich wird auf S. 13 auf die Association hingewiesen, wenn es heißt: „Der Fortschritt besteht in der Erweiterung des bisherigen sprachlichen Anschauens auf möglichst viele, auch weniger alltägliche Ausdrucksweisen.“ Übungen laufen immer nebenher. Sie bestehen teils darin, daß die Kinder sich die Fragen selbst vorlegen und sie beantworten, teils in dem Lösen schriftlicher Aufgaben. Aber auch „die Anfänge einer Konzentrierung und Zusammenstellung des nacheinander durchgenommenen Mannigfaltigen“ werden vom dritten Schuljahre an gemacht (S. 13). Es folgen Zusammenstellungen wie auf S. 16: Schreibt das auf, wovon in den einzelnen Sätzen die Rede war. In welchen Sätzen ist von Einem die Rede, in welchen von Mehreren? In welchen Sätzen ist gesagt, was ein Mensch oder Ding war, in welchen, wie ein Mensch oder Ding war, in welchen, was ein Mensch oder Ding thut? u. s. w. Und damit ja kein Zweifel bleibe, daß den Herbartischen Stufen Rechnung getragen werden müsse, heißt es S. 19 ff. ausdrücklich: „Haben beim Schreiben und Zergliedern der Sätzchen die Knaben sich vertieft, so bedürfen sie jetzt der Besinnung; denn zum gesunden geistigen Leben gehört unter anderem vorzugsweise auch der Wechsel von Vertiefung und Besinnung, gewissermaßen eine geistige Respiration.“ Sind dann nun endlich im vierten Schuljahre (S. 24) die Namen Subjekt und Prädikat und ihre Definition aufgetreten, so folgt eine echt Herbartische Methodenstufe, in dem „aus mehreren Sätzen die Subjekte und Prädikate, teils beide zugleich, teils jedes einzeln aufgesucht und aufgeschrieben werden.“ In ähnlicher Weise wird verfahren mit den Nebensatzgliedern, der Lehre von den Wortarten, der Deklination und Konjugation u. s. w. Überall lassen sich die Herbartischen Stufen nachweisen, und zwar nicht

bloß so, daß sie auf verschiedene Schuljahre verteilt, sondern auch so, daß sie in jeder einzelnen Stunde in Betracht gezogen werden; das letztere geht in Bezug auf die beiden ersten Stufen aus dem Buche selbst deutlich hervor. Die letzten beiden Stufen würde derjenige erkannt haben, der einmal einer im übrigen gut verlaufenden deutschen Stunde in der Jenaischen Seminarschule beigewohnt hätte, falls dieselbe mit einer Aufgabe geschlossen worden wäre. Er würde da erkannt haben, daß der Stellung der Aufgabe eine Zusammenfassung des in der Stunde Dagewesenen voraufging. Wer eine solche Zusammenstellung mit dem Namen System bezeichnen will, dem ist das unbenommen. Jedenfalls war Stoy der Ansicht, daß eine solche Zusammenstellung unter Umständen auch wegbleiben konnte, z. B. wenn die betreffende Klasse gerade eine geweckte war, von welcher man annehmen konnte, daß sie auch ohne eine solche Zusammenstellung die Aufgabe würde lösen können. „Der Himmel hängt nicht an dem Einen. Nur keine Langeweile in der Stunde! Biegsam sein bei aller Festigkeit — das ist auch hier die Aufgabe." Diese Worte Stoys (Deutscher Sprachunterr. S. 13) gelten auch für den vorliegenden Fall.

Das Ergebnis ist demnach: Stoy zieht in seinem Büchlein die vier Herbartischen Stufen überall in Betracht. Denn 1.: Jeder Abschnitt beginnt mit der Klarheit des Einzelnen und endet mit einer Aufgabe. 2. Die dazwischen liegenden Stufen der Association und des Systems, sofern sich dieselben auf kleinere Unterrichtsganze oder einzelne Lehrstunden beziehen, hat der Lehrer in jedem einzelnen Falle so zu gestalten, wie es der jedesmalige Stand seiner Klasse erfordert. 3. Systeme im höheren Sinne als Aufstellung eines Gesetzes und Methode als Durchlaufen desselben müssen so spät als möglich auftreten und keinesfalls früher, als bis der bisherige Unterricht ein Bedürfnis danach geweckt hat.[1] Zuletzt sei es mir noch gestattet, auf

---

[1] Vgl. hierzu Lange, Über Apperception, 2. Aufl. 1887, S. 132: „Wo also ein Teil des Bildungsstoffes nichts Begriffliches und Allgemeingiltiges enthält, da heißt es dem ersteren offenbar Gewalt anthun, wenn man ihn schablonenhaft durch alle fünf Stufen pressen, wenn man associieren, systematisieren und anwenden wollte, wo gar nichts zu abstrahieren ist. Da wird man sich begnügen müssen, zunächst das Verständnis des

ein argumentum e silentio hinzuweisen. Bekanntlich hat Stoy in dem genannten Schriftchen auch das Rückertsche Gedicht „Vom Büblein“ mit behandelt. Eine Behandlung desselben findet sich auch im Leipziger Seminarbuche (3. Aufl. 1886, S. 119 ff.) In ihr wird eine ganze Reihe von Vorwürfen gegen die Stoysche Behandlung erhoben; aber daß Stoy die Herbartischen Stufen außer Acht gelassen habe, wird nirgends gesagt. Daraus scheint wenigstens hervorzugehen, daß man einen solchen Vorwurf nicht wohl mit einigem Rechte erheben konnte.

Ich wende mich nun zu der Unterrichtspraxis in der Stoyschen Seminarschule. Es ist mir Gelegenheit gegeben worden, Einsicht zu nehmen in eine Anzahl der alten Seminarprotokolle, aus denen ich einige Stellen wörtlich anführen will. Selbstverständlich haben hier niedergelegte Äußerungen Stoys, da sie ja erst durch die Redaktion der Protokollanten hindurchgegangen sind, diese auch sich nicht durchgängig eines gefeilten Stils, noch ganz leserlicher Handschrift befleißigt haben, nicht den gleichen Wert wie Worte Stoys in dessen eigenen Schriften. Auch ist es schwer, sich aus der bloßen Beurteilung einer Unterrichtsstunde (und nur um solche Beurteilungen handelt es sich in den mir vorliegenden Protokollen) ein deutliches Bild von der letzteren selbst zu machen und dadurch den Zusammenhang genau zu erkennen, in welchem Stoy von der Anwendung der Herbartischen Stufen gesprochen hat. Wer jedoch Herbarts Ausführungen über die Stufen sorgfältig studiert hat, wird sie auch hier wieder erkennen. Nach dem Protokolle vom 17. Mai 1854 sagte Stoy: „Der Religionsunterricht (in der Oberklasse) ist durchaus so anzulegen, daß zuerst die Bilder kommen, diese hierauf analysiert werden und auf Grund dieser Betrachtungen

---

Neuen herbeizuführen, und erst dann, wenn ein oder mehrere Abschnitte noch hinzugekommen und in gleicher Weise angeeignet sind, den verschiedenen Synthesen eine gemeinsame dritte, vierte und fünfte Stufe folgen lassen. Denn Begriffliches darf nicht verfrüht werden; es muß immer als reife Frucht aus einer Fülle ähnlicher konkreter Erfahrungen hervorgehen. Es darf nicht künstlich in einen Stoff hineingetragen und ohne zwingende Veranlassung angestrebt werden, sondern die Mannigfaltigkeit und der Reichtum des Lehrstoffes muß selbst zu einer Zusammenfassung und Ordnung des Wesentlichen in einem Begriffe oder allgemeinen Urteile hindrängen.“

sodann die Zusammenfassung gemacht und der Satz ausgesprochen wird.“ (Unter „Bildern“ sind hier dem Zusammenhange nach nicht Bilder im eigentlichen Sinne, sondern die bildlichen Ausdrucksweisen des Katechismus zu verstehen; es handelte sich nämlich um eine Katechese über die Berufung durch den heiligen Geist). S. 33 desselben Bandes heißt es: „Der Herr Direktor vermißt die Aufeinanderfolge der Stufen im Unterricht, welche doch ganz besonders bei diesem Unterrichte (geometrische Formenlehre) hervortreten müßten, also 1. Auffassen der Elemente nach den Eigenschaften; 2. Angabe der Lagenverhältnisse; 3. Vergleichungen; 4. Zusammenstellungen.“ Protokoll vom 30. Januar 1858: „Der Herr Direktor erkennt an (bei einer Katechese über das große Abendmahl), daß sich der Katechet mit Fleiß vorbereitet habe, vermißt aber die so sehr nötige Gründlichkeit im Gange sowohl als auch in der Feststellung und Entwickelung der einzelnen Begriffe. Man muß das sinnlich Gegebene, die Geschichte, den Kindern klar vorführen und dann erst die eigentliche eingehende Behandlung folgen lassen. Wird das übersehen, so kann von einer Wirksamkeit der Katechese nicht die Rede sein. Die Personen, an welche die Einladung ergangen, mußten einzeln durchgenommen und die Begriffe dieser Einladungen recht entwickelt werden. Biblische Beispiele wären dabei sehr am Platz gewesen.“ Im Protokoll vom 4. August 1858 sagt ein Recensent über die Methode im Sprachunterricht in Klasse IV: „Es sind nicht nur Wörter, sondern ein zusammenhängendes Stück, am besten ein Gedicht, zu bieten; denn hierdurch wird das Interesse mehr geweckt und das Eroberungsgefühl eher erreicht. Art der Darbietung: Erst einen Teil laut und richtig vorgesprochen und von den besten Schülern nachsprechen lassen, Zerlegen der Worte in ihre Teile und vielleicht Zählen derselben, dann Zusammenfassung, das Gleiche wird aufgesucht, das Ähnliche zusammengestellt, das Verschiedene verglichen, wodurch große Mannigfaltigkeit in den Unterricht kommen muß.“ Dann heißt es: „Der Herr Direktor erklärt sich mit der fleißigen Recension ganz einverstanden.“ Protokoll vom 1. Dezember 1858: „Der Herr Direktor lobt A........s Eifer und gründliche Vorbereitung (bei seiner Katechese über die göttliche Erhaltung) u. s. w. Doch hätte die

Entwickelung umgekehrt von statten gehen müssen, von einzelnen Beispielen fortschreitend zum Allgemeinen, schließend mit einem Aufruf an die Jungen zum Nachdenken über das scheinbar Widersprechende.“ Protokoll vom 11. Februar 1859: „Der Direktor bemerkt: Der orthographische Unterricht ist einer der interessantesten, natürlich unter der Voraussetzung, daß er gegeben wird nach der analytischen, nicht nach der synthetischen Methode; denn nach dieser ist er niederdrückend.... Erste Stufe: Anschauung, Niederschreiben, Kombination; zweite Stufe: Zusammenfassung des Gleichartigen (welche Hauptwörter, welche abgeleiteten Wörter, ähnliche Wörter aus deinem Sprachschatze); dritte Stufe: Versuche von Regelbildungen. Das Lesebuch soll das Wörterbuch bilden; vierte Stufe: Memorieren des Dagewesenen.“ Protokoll vom 23. Februar 1859: „Endlich bemerkt der Direktor folgendes: Die Methode dieses Unterrichts (Orthographie in Klasse II) sei sehr interessant, aber O..... habe wohl bis jetzt wenig darüber nachgedacht. Es sei nämlich die genetische, d. h. die, nach welcher auf Grund der Analyse ein System aufgebaut werde. Zuerst sei also nötig klare Darbietung und dann Gruppierung zu einem Ganzen von Regeln. Das erste habe O..... so viel als möglich versucht, das zweite sei noch gar nicht dagewesen, abgesehen von einem Afterbilde, nämlich dem Fragen nach schon bekannten Regeln. Inbetreff des ersteren müsse stets Buchstabieren, Silbenabteilen ꝛc. bis aufs äußerste verlangt werden, und möglichst viel sei auch memoriter zu analysieren.“ Protokoll S. 258 desselben Bandes: „Der Herr Direktor bemerkt, daß der Praktikant keineswegs glauben solle, der othographische Unterricht müsse durchaus einförmig sein; denn Langeweile sei die größte Sünde des Unterrichts. Das Kind müsse auch hier Freude am Richtigschreiben bekommen, sonst sei alles verloren. Die Hauptzüge der Methode: 1. Gesehenes soll zu Grunde gelegt werden. 2. Eine orthographische Analyse des Gegebenen. 3. Ein bestimmter Faden muß zu Grunde liegen, damit das Kind nicht am Ende des Jahres eine Menge einzelner Bilder und Sätze, aber doch nichts Ganzes habe. Gleichartiges muß aneinander gereiht werden, daß sich die Vorstellungen gegenseitig unterstützen und beim Kinde das Gefühl der Eroberung hervorbringen.“ Protokoll

vom 15. Februar 1861 (Worte des Direktors über eine Lehrprobe in Rechtschreibung): „Da wir in der Schule ein möglichst adäquates Sprechen anstreben, können wir auf Grund der Schulsprache zumeist an das Ohr appellieren, um Unterschiede deutlich zu machen. Hauptsache ist zwar das Sehen, das zweite aber das Hören. An die Stelle der Regeln tritt bei uns die Association. Wir diktieren nicht gleich ganze Massen, die nachgeschrieben werden. Wir lassen den Satz erst sehen, dann hören, bilden aus Gelesenem und Gehörtem Gruppen. Das ist die erste Stufe, in der Praktikant gefehlt hat; vieles war zu früh für die Klasse. Zweite Stufe: Niederschreiben. Viele sehen und hören richtig, schreiben aber dann grundfalsch. Dritte Stufe: Kontrolle des Geschriebenen durch die Schüler. Der Schüler, der Geschriebenes beurteilt, kommt selbst zur Reproduktion. Der vierte Punkt ist das Memoriterschreiben. Das Genommene soll nunmehr die letzte Festigung erhalten, das Resultat geprüft werden." Im Protokoll vom 8. November 1861 sagt Stoy bei Beurteilung eines Praktikums in Lesen: „Nach hinlänglicher Besprechung der Einzelheiten soll induktorisch eine Regel gewonnen werden. Auf Grund einer empirischen Basis erfolgt das Zusammenfassen. Wenn aus dem Zerlegen der Sätze in die einzelnen Teile etwas werden soll, so ist die Grundbedingung, daß die Vertiefung klar, so zu sagen einseitig sei." Stoy im Protokoll vom 14. März 1862: „Der orthographische Unterricht hat wie jeder andere die vier Stufen: Anschauung, Analyse, Reflexion und methodische Durcharbeitung oder Anwendung. Die dritte Stufe könnten wir auch System nennen, wenn es nicht einen Nebenbegriff hätte. Wir können diese Stufen auf die verschiedenen Entwickelungsstufen der Schüler verteilen oder in allen Klassen etwas von ihnen vorbringen. Die Oberklasse enthält alle diese vier Stufen zusammen."

Indem ich mir ferner die Bilder zahlreicher Unterrichtsstunden, denen ich selbst während meines dreijährigen Aufenthaltes im Seminare (1875—1878) beigewohnt habe, vergegenwärtige, finde ich, daß da, wo sich die Sache ohne Zwang thun ließ, die Herbartischen Stufen stets berücksichtigt wurden, oder, wenn es von seiten eines eine Lehrprobe haltenden Lehrers nicht geschehen war, eine entsprechende Rüge erfolgte. Die Be-

rücksichtigung der Stufen geschah in doppelter Weise. In Bezug auf die großen Gruppen trat sie besonders deutlich zu Tage im heimatkundlichen und im Religionsunterricht. Was die Heimatkunde anlangt, so war die Praxis des Seminares (das wurde wenigstens als Forderung hingestellt) wesentlich so beschaffen, wie es Stoy selbst in seinem „Sendschreiben an die badischen Lehrer" verlangt hat (Allgem. Schulz. 1875, S. 370): „Für die pädagogisch richtige Disposition des Ganzen stellt sich die Methode unter die Herrschaft von drei Stufenbegriffen, welche der Psychologie verdankt werden. So richtet sich ihnen gemäß der erste Kursus auf Klarheit der Auffassung, Beschreibung und Reproduktion einzelner Elemente der Heimat, auf Hervorhebung aller durch die eigene Kraft auffindbaren Merkmale der Länge, Breite und Höhe, der Farben, der Oberfläche u. s. w. bei Räumen, der Gestaltung und Veränderung u. s. w. bei Naturereignissen. So richtet der zweite Kursus sein Hauptaugenmerk auf Ergänzung und Vervollständigung durch Association des Benachbarten, Verwandten oder Gleichzeitigen, dergestalt also, daß die Zahl der einzelstehehenden heimatkundlichen Individuen kleiner, die der zusammenhängenden und in ihren gegenseitigen Beziehungen, wie z. B. der Bodengestalt zu der Lage und zu der Bewachsung, vor das geistige Auge tretenden Gruppen von Objekten größer wird. So sucht der dritte Kursus in der abschließenden Zusammenstellung zu einem nach allen Seiten der geistigen Durchwanderung sich leicht öffnenden Landschaftsbilde die Blüte und Frucht der ganzen bisherigen Aussaat hervorzubringen." Demgemäß wurde in der ersten Zeit die Schulstube betrachtet, dann die übrigen Räume, das Haus und der Hof. Jedes bildete ein Individuum für sich; denn es war noch nicht ein zweites Haus, ein zweiter oder dritter Hof u. s. w. betrachtet (Stufe der Vertiefung in das Einzelne). Waren Stube, Haus, Hof, Garten, Schulweg durchgenommen, so bot sich dann bei Wanderungen durch die Stadt Gelegenheit, andere Straßen, Häuser, Gärten, Plätze zu betrachten und zu besprechen. Der Hauptunterschied dieser zweiten Arbeit von der ersten bestand darin, daß immer verglichen und verknüpft wurde. Das geschah besonders beim Überblick über gewisse Stadtteile, etwa vom Turm, vom Galgenberge oder (neuer-

dings) von der Sophienhöhe aus. Dabei wurden nun nicht nur die Merkmale des einen geographischen Objektes mit denen des anderen verglichen und verknüpft, sondern ganz besonders die Objekte selbst, also z. B. der Hauptfluß mit den einfließenden Bächen, ein Platz mit den anstoßenden Straßen, die verschiedenen Wege wurden zu einem Wegenetze verbunden u. s. w. (Stufe der Association). Nach mehrjähriger Arbeit wurden endlich zusammengestellt: Die Sätze über Ober- und Unterlauf der Bäche, über Quellen, Ufer, Fuß und Gipfel der Berge, Hoch- und Tiefflächen, Schluchten, Gräben u. s. w., ferner die Sätze über Mondphasen, über den Weg der Sonne, über den Wechsel der Temperatur u. s. w. (Systemstufe). Die Stufe der Anwendung fand ihre Stelle vorzüglich bei der an die Heimatkunde sich anschließenden eigentlichen Geographie. In der Naturgeschichte fiel der Unterstufe die Beschreibung von Pflanzen- und Tierindividuen zu, der Mittelstufe die Vergleichung der Tiere und Pflanzen und die Gewinnung der Arten und Gattungen, der Oberstufe die Heraushebung von Familien, Ordnungen und Klassen. Der Lehrplan für den Religionsunterricht war im wesentlichen so, wie ihn die oben angeführte Stelle aus der Encyklopädie verlangt.

In allen diesen Unterrichtsgegenständen sind also die Herbartischen Stufen auf große Ganze angewendet und auf die ganze oder einen großen Teil der Unterrichtszeit verteilt. Außerdem aber traten die Stufen hervor bei einem normal verlaufenden Unterrichte über ein kleines Ganzes. So finde ich in meinen Aufzeichnungen aus dem „Pädagogicum“ hinsichtlich des biblischen Geschichtsunterrichtes folgendes als Worte Stoys: „Die Methode beim biblischen Geschichtsunterricht ist wie bei allem Geschichtsunterricht die synthetische; denn das Religiöse kann nicht herausgefragt werden. Das Kind hat nur mehr geahnte religiöse Zustände. Daher hat der Lehrer die Geschichte zu erzählen. Sobald sie aber in den Gedankenkreis des Kindes aufgenommen ist, tritt Analyse ein; denn die einzelnen Züge müssen herausgeschält werden. Dann folgen Zusammenstellungen des Verwandten (z. B. mehrere Beispiele von Segnungen Gottes oder Treue gegen Gott u. s. w.), und wo ein Gebet,

ein Spruch oder ein Liederwort sich ungezwungen aus der Geschichte ergiebt, muß dies als Fixierung des Besprochenen gebracht werden." Hier haben wir unzweifelhaft die drei ersten Herbartischen Stufen. Über meine in der allgemeinen Schulzeitung (1878) veröffentlichte Arbeit über den Geschichtsunterricht sagte Stoy unter anderem: „Es hätten in derselben auch die Zustände der Vertiefung und Besinnung genannt werden sollen: Die Vertiefung, die alle Elemente aufnimmt und das Dargebotene alles verschmilzt. Da aber darin die Gefahr des Überwältigtwerdens liegt, so gehört auch der zweite Zustand hierher: Das Interesse der Sammlung. Da werden die Gedanken rückläufig. Das Interesse einer solchen rückläufigen Bewegung heißt in der gewöhnlichen Sprache reflektieren." Auch in diesen Worten ist das Gerüste der Herbartischen vier Stufen zu finden. Noch bestimmter äußerte sich Stoy in dem „Pädagogicum" vom 7. März 1877 über die vier Stufen. Er sagte: „Äußerungen eines jeden Interesses sind Vertiefung und Besinnung; überall, wenn man sich für etwas interessiert, ist man entweder in dem Zustande der Vertiefung oder der Besinnung. So beobachtet z. B. das Interesse der Erkenntnis in dem Zustande der Vertiefung eine Pflanze, einen Prozeß im Laboratorium, die Vorgänge auf Wanderungen u. s. w. Dieses Interesse hält stand. Es beginnt nun eine Bewegung der gewonnenen Vorstellungen zum Zwecke einer Gruppierung. Dann ist das theoretische Interesse im Zustande der Besinnung. Auch bei der Teilnahme giebt es Vertiefung und Besinnung. Jene versenkt sich mehr und mehr in den fremden Zustand. Wenn dies aufhört und etwas zu einem Gesamtbilde der Not oder der Freude wird, dann entsteht der Zustand der Besinnung. So auch bei der sozialen und religiösen Teilnahme. Die ruhende Vertiefung bringt hervor Klarheit; wenn man dann zum Nächsten fortgeht, also z. B. bei Betrachtung eines Tieres vom Kopf nach dem Halse u. s. w., so entsteht Association, d. i. Verschmelzung des zuerst Gehörten mit dem Nächsten. So auch bei der Besinnung: Wenn diese ruht auf dem gewonnenen Material, wenn das Gewonnene sich ordnet nach seiner Verwandtschaft zu bestimmten Gruppen, Geweben und Reihen, dann ist die Besinnung eine ruhende. Aber auch eine fortschrei-

tende Besinnung giebt, es d. i. ein Durchlaufen der also gruppierten und in Zusammenhang gekommenen Gedankenelemente. Das Resultat der ruhenden Besinnung ist System, d. i. eine geordnete Verschmelzung, nicht System in strengem Sinne, das der fortschreitenden Besinnung ist Methode. Denn die Besinnung ist in einer Bewegung auf dem bereits Gewonnenen, das ist ein Methodisches, also nicht ein planloses Herumspringen, sondern ein Denken auf vorgeschriebenem Wege. Ein gesundes geistiges Leben kann nicht existieren, wenn nicht Vertiefung und Besinnung miteinander abwechseln (vergleiche die Leute, die viel gelesen und wenig gedacht haben)." Wenn Stoy in diesen Worten als Beispiele die Betrachtung einer Pflanze, eines Tieres oder eines Prozesses im Laboratorium anführt, so ist doch sicher, daß er die vier Stufen nicht bloß auf große Gruppen, sondern auch auf die kleineren Unterrichtsganzen angewendet wissen will. In Bezug auf das physikalische Experiment verlangte Stoy, daß der Zögling zunächst beobachte und erzähle, was er gesehen habe. Die einzelnen Stadien im Experimente seien genau zu scheiden, damit vollständige Klarheit gewonnen werde. Dann habe die Verarbeitung des Gewonnenen zu folgen, die sich beziehe auf die Reproduktion, auf Herbeiziehen von Analogieen und auf Versuche zur Formulierung von Gesetzen. Also Klarheit des Einzelnen, Analogieen, Gesetze — das sind abermals die drei ersten Herbartischen Stufen. Die vierte läßt sich unschwer in dem erblicken, was Stoy als Zweck des Experimentes hinstellte, nämlich daß der Schüler dadurch lernen solle, eigene selbständige Beobachtungen zu machen.

In meinem Buche „K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar" ist an vielen Stellen von Vertiefung und Besinnung und den vier Stufen die Rede, vgl. besonders S. 201 ff. und S. 213 ff., und zwar wiederum in der doppelten Weise, daß die vier Stufen als Normalbegriffe bei Anordnung des Lehrplanes und dann, daß sie als Richtpunkte innerhalb der größeren und kleineren Gruppen von Gegenständen gelten sollen. Vollständig ausgeführte Beispiele für letzteres freilich fehlen, und das, was S. 213 angeführt ist, kommt im wesentlichen auf das oben bei Betrachtung von Stoys Büchlein „Der deutsche Sprachunterricht" &c. Gesagte hinaus. Hätten wir bei

Abfassung des Buches Präparationen aus dem Kreise der Seminarmitglieder vorgelegen, so wären auch ausgeführte Beispiele geliefert worden. Aber die Präparationen wurden meistens nicht aufbewahrt. So viel ist aber gewiß, daß derjenige, der längere Zeit bei Stoy war und sich in die Seminararbeit wirklich vertieft hatte, seinen eigenen Unterricht nach den Herbartischen vier Stufen zu gestalten mit innerer Notwendigkeit getrieben wurde. Wenn es also in Reins Pädag. Studien 1883, 4. Heft S. 3 heißt: „Stoy wendet die Formalstufen gar nicht auf die Durcharbeitung an, sondern auf die Anordnung des Stoffes“, so bedarf das der Berichtigung. Er will vielmehr die Stufen auf beides angewendet wissen.

Ich könnte noch an gar manches erinnern, was geeignet wäre, zu zeigen, daß Stoy die Herbartischen vier Stufen vollständig in sein pädagogisches Bewußtsein aufgenommen hatte. So pflegte er öfter in den Reden bei Eröffnung eines neuen Semesters oder zum 9. Dezember (am Seminargeburtstage) anzuknüpfen an die Begriffe Vertiefung und Besinnung. So sagte er am 9. Dezember 1865: „Die Vertiefung beruht auf dem geistigen Vorgange, daß Gedanken auf den vorhandenen Gedankenkreis einen solchen Druck ausüben, daß dieser ihnen dienstbar, hilfreich wird. Die Besinnung beruht auf dem Zuströmen vieler einzelner Gedanken und Gedankengewebe in die Einheit eines Hauptgesichtspunktes. Jede geistige Arbeit ist eine Vertiefung, jede Sammlung eine Besinnung. Die Vertiefung ist im Seminare immer da gewesen, der Tag der Besinnung ist der 9. Dezember.“ Wenn er dann weiter in Bezug auf die letztere von gewissen „Ergebnissen der Seminarthätigkeit“ sprach und daran Tadel und Lob knüpfte und zuletzt mit einer Mahnung und einer Aufgabe, dem sogenannten „Geburtstagsgeschenke“, schloß, so ist hier deutlich „System“ und „Methode“ zu erkennen. Und wenn in solchen Reden von den Herbartischen Stufen gleichsam nur eine poetische Anwendung gemacht worden ist, so beweist dies doch, daß diese Stufentheorie eng mit Stoys pädagogischem Denken verwachsen war.

Überblickt man alles von Stoys Auffassung der vier Stufen Gesagte und vergleicht es mit Zillers Stufentheorie, so fällt vor allem auf, daß bei Stoy nirgends von einer Zerlegung der

ersten Stufe in zwei die Rede ist. Analyse und Synthese sind eben bei Stoy, wie bei Herbart, nicht zwei Stufen, sondern zwei verschiedene Unterrichtsgänge. Ich glaube, daß Stoy sich nicht so ablehnend gegen die Zillersche Fassung verhalten haben würde, wenn nicht die beiden ersten Zillerschen Stufen mit den Namen Analyse und Synthese bezeichnet und dadurch eine Vermischung von Stufen und Gang des Unterrichts herbeigeführt worden wäre. Denn diese Vermischung hat namentlich für die Zillersche „Analyse“ eine sehr unheilvolle Folge gehabt. Es ist nämlich auffällig, wie in Kritiken von Präparationen, welche streng nach den Zillerschen fünf Stufen gefertigt sind, gerade die Analysen eine teilweise recht abfällige Beurteilung erfahren, wenn nicht gar verspottet werden. Es ist ferner nicht in Abrede zu stellen, daß in den Lehrproben von Anfängern, die sich einigermaßen in die Zillersche Stufentheorie hineingearbeitet haben und für sie begeistert sind, die Analysen nicht selten so in die Breite gezogen werden, daß man vor lauter Analysieren entweder gar nicht oder erst dann zum Gegenstande selbst kommt, wenn das Interesse für ihn nahezu erschöpft ist.[1] Es geschieht den betreffenden Lehrern Unrecht, wenn man für Derartiges ihre Ungeschicklichkeit allein verantwortlich machen will. Sie haben in gutem Glauben gehandelt. Denn wer sich streng an Zillers Vorschriften über die Analyse in § 23 seiner Allgem. Pädagogik hält, der muß auf dieser Stufe eine ganz ausführliche Erörterung eintreten lassen. Will ja doch Ziller den sog. Anschauungsunterricht und die Heimatkunde als zur Stufe der Analyse gehörig betrachtet wissen.[2] Ja, auch den Exkursionen und Reisen weist er hier ihre Stelle an. Nun bedenke man, wie auf der Stufe der Analyse der gewissenhafte Lehrer bestrebt sein muß, hier eine falsche Anschauung zu berichtigen, dort eine heimatkundliche Vorstellung ins rechte Licht zu rücken oder gar erst eine Exkursion zu veranstalten, um Klarheit über etwas zu

---

[1] Ein ergötzliches Beispiel hierfür findet sich bei Richter a. a. O., S. 112.

[2] „Er (der Anschauungsunterricht) ist immer ein Teil der Analyse und schreitet an der Hand des Neuen fort, und so folglich auch der eine Zweig des Anschauungsunterrichts, der sich auf die äußeren Erfahrungsobjekte bezieht, die Heimatkunde.“

schaffen, und man wird begreiflich finden, warum er so lange auf der ersten Stufe verweilte. Wie aber ist Ziller dazu gekommen, die Heimatkunde als einen Teil der Analyse zu fassen? Doch nur dadurch, daß er das, was Herbart dem analytischen Gang des Unterrichts zuschreibt, auf seine erste formale Stufe überträgt. Nach Herbart gehört die Zergliederung der nächsten Umgebung des Kindes unzweifelhaft zum analytischen Unterricht (vgl. z. B. Umriß § 263, Willmann II, S. 630). Indem nun Ziller seine erste Stufe Analyse nennt, nimmt er in sie auch das auf, wobei Herbart den analytischen Gang angewendet wissen will. Daher ist es auch zu erklären, daß, worauf Prof. Gleichmann in dem genannten Aufsatze (Deutsche Blätter 1889 Nr. 18 und 19) hinweist, schon auf der Zillerschen ersten und zweiten Stufe die vier Herbartischen Stufen nachzuweisen sind. Das ist eben eine Reminiscenz aus Herbart, der ja sowohl den analytischen als den synthetischen Unterricht alle vier Stufen durchlaufen läßt. Kann man es bei einer solchen Sachlage Stoy verdenken, wenn er von einer Bezeichnung der ersten Stufe als Stufe der Analyse und der zweiten als Stufe der Synthese nichts wissen wollte? Freilich konnten ihm auch die Ausdrücke „Vorbereitung“ und „Darbietung“ nicht zusagen, wenn man nämlich damit zugleich die Forderung verknüpft, es müsse die Klarheit des Einzelnen unter allen Umständen aus Vorbereitung und Darbietung bestehen. Stoy hielt sehr viel auf eine Vorbereitung, wenn sie darauf ausgeht, die der Auffassung des Neuen entgegenstehenden Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen. Deshalb verlangte er z. B. bei einem geschichtlichen Gegenstande eine geographische Vorbesprechung des Schauplatzes, bei einem Lesestücke vorheriges Lesenlassen und Erläutern schwieriger Ausdrücke u. s. w. Wo aber zu erwarten stand, daß Klarheit des Einzelnen erzielt werde ohne eine besondere Vorbereitung, da ließ sie Stoy weg, legte aber dafür desto mehr Gewicht auf die Stärke des sinnlichen Eindruckes. So erinnere ich mich ziemlich deutlich einiger von ihm gegebenen Lektionen in der Seminarschule. Es handelte sich um das Gedicht „Klein Roland“ mit Kindern des zweiten Schuljahres. Stoy fuhr ohne weiteres da fort, wo der vorhergehende Lehrer stehen geblieben war, nämlich mit der Strophe „Heida, halt an, du

kecker Wicht" 2c. Er sprach sie in einigen Absätzen recht langsam und scharf betont vor, ließ sie nachsprechen, und nun begann die Besprechung. Dabei ließ er unter anderem einen Jungen vor den Lehrersitz kommen und sagte zu ihm: Nimm einmal den Becher weg. (Es stand freilich gar keiner da.) Als der Junge eine ausstreckende Handbewegung machte, rief ihm Stoy mit Donnerstimme entgegen: Heida, halt an, du kecker Wicht! Erschrocken fuhr der Junge zurück und setzte sich wieder auf seinen Platz. Das war eine Association ad oculos. Die Wirkung aber war, daß nachher, als die Strophe noch einmal von den Kindern gesagt wurde, dies in so guter Weise und mit so sichtbarer Beteiligung geschah, daß man sicher sein konnte, sie hatten die Sachlage vollständig begriffen. Hier möge auch nicht unerwähnt bleiben, daß bei der Besprechung eines solchen Gedichtes für Association dadurch in ausgezeichneter Weise gesorgt wurde, daß für alle schwierigeren Ausdrücke sog. „synonymische Übersetzungen" herangezogen wurden. Dadurch wurde erzielt, daß die Sprache des Dichters eine innige Verschmelzung einging mit dem Sprachschatze, über den die Kinder verfügten. Wenn Stoy ferner auf einem heimatkundlichen Ausfluge oder auf einer Schulreise einmal, wie das nicht selten vorkam (z. B. bei Betrachtung eines Denkmals oder einer Inschrift), die Kinder zum Zwecke des Unterrichtens um sich versammelte, da ging er ebenfalls sofort in mediam rem, d. h. er sorgte durch alle möglichen Mittel (genaues Ansehen, Befühlen u. s. w.) für möglichst klare Auffassung des Einzelnen, und dann suchte er alles Verwandte in dem Vorstellungskreis der Kinder herbeizuziehen. Zuletzt folgte die Zusammenfassung.

Es geht also aus dem Dargelegten hervor, daß Stoy die Anwendung der vier Stufen auch auf die kleinen Unterrichtsganzen verlangte, wenn das auch mehrfach bestritten worden ist. Die andere Thatsache, daß er die Anwendung auf die großen Gruppen fordert, kann man zwar nicht bestreiten, aber sie wird in ihrer Wichtigkeit häufig herabgesetzt.[1] Dem gegenüber sei auf folgendes hingewiesen. Herbart legt einer solchen

---

[1] Vgl. das oben angeführte Wort aus Zillers Allgem. Pädagogik: „Nur darf man nicht daran denken, die Stufen auf Jahreskurse oder überhaupt auf weite Distanzen verteilen zu wollen."

Anwendung jedenfalls eine große Wichtigkeit bei, da er wiederholt darauf zu sprechen kommt, am ausführlichsten in seinem „Gutachten über Schulklassen" (Willmann II, S. 110 ff.). Hier sagt er, daß aus der Lehre von der Klarheit, Association u. s. w. sich die Regeln ergeben, wie ein und derselbe Lehrgegenstand auf verschiedene Weise nacheinander müsse behandelt werden. Auf dem Gymnasium solle man von vielen scheinbar ganz getrennten Punkten zugleich anfangen. Später lehre man die Sache noch einmal und bringe sie in einige noch zufällige Verbindungen. „Wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kehrt der Unterricht auf denselben Punkt zurück; nun stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung." „War aber des anfangs einzeln Hingestellten sehr viel, so verknüpft es sich nicht gleich alles aufeinmal; sondern an vielen Orten, in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings, entstehen Einheiten von untergeordneter Beschaffenheit; Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehen." Und ausdrücklich fügt er hinzu: „Jahre gehen darüber hin, ehe diese letzteren, eine nach der anderen, zustande kommen." Hierher gehört auch die Stelle aus den Pädagogischen Aphorismen (Bartholomäi, Herbarts Pädag. Schriften, 2. Aufl., 2. Bd. S. 368): „Man denke sich diese Glieder im Verlaufe des Lebens aufeinander folgend, so kommt die höchste Vertiefung für die früheste Jugend, die höchste Besinnung für das späteste Alter, die vollkommenste Mischung für die längere Dauer des mittleren Alters." Stoy suchte nun für die einzelnen Schulwissenschaften die Frage zu beantworten: Wie ist ihre Anordnung zu gestalten, damit aus den einzelnen Vertiefungen immer höhere Besinnungen hervorgehen können? Er dachte nach über Herbarts Wort (Allgem. Pädag., Willmann I, S. 407): „Das letztere (die Vereinigung der jetzigen Vorstellungen mit den verwandten in der Tiefe des Gemüts ruhenden) allgemein zu veranstalten, ist Sache einer großen Kunst und Überlegung, welche dahin geht, jedem Künftigen etwas voranzuschicken, was ihm den Boden bereite, z. B. das ABC der Anschauung der Mathematik, kombinatorische Spiele der Grammatik, Erzählungen aus dem Altertum einem klassischen Schriftsteller." Und über das andere (Umriß § 128, Willm. II, S. 570):

„Von sehr notwendigen Vorkenntnissen, — den ersten grammatischen, arithmetischen, geometrischen, — wird man die allerleichtesten Anfänge zweckmäßig jedem Gebrauche weit voranschicken, bloß das Einzelne zeigend bis zur klaren Auffassung und hin und wieder associierend, womöglich ohne zu ermüden.“ Und so fand er, daß für gewisse Schulwissenschaften ein sog. propädeutischer Kursus unumgänglich nötig sei, so für die Mathematik die Betrachtung geometrischer Körper, für die Geschichte biographische Darstellungen aus dem Altertum, für die Geographie die Heimatkunde. Es ist mir nicht bekannt, daß vor Stoy mit solchem Nachdruck und mit solcher Begründung, verbunden mit einer solchen praktischen Ausführung, wie sie in der Jenaischen Seminarschule stattfand, auf die Wichtigkeit der Heimatkunde für allen späteren geographischen Unterricht hingewiesen worden ist. Würden Stoys Grundsätze allgemein durchgeführt, so gäbe es nicht so viel schlechte Geographen unter den Schülern, wie es leider giebt. Übrigens konnte sich auch hier Stoy auf einen Ausspruch Herbarts berufen, der seinen Abschnitt über die Geographie (Umriß § 263) also anfängt: „In der Geographie lassen sich zum mindesten zwei Kurse unterscheiden, deren einer analytisch an die nächste Umgebung anknüpft, der zweite aber vom Globus beginnt“. (Vgl. § 115, Willm. II, S. 563).

Meine Ausführungen über Stoys Stellung zu den Stufen des Unterrichts lassen sich etwa in folgende Sätze zusammenfassen:

1. Stoy schreibt den vier Herbartischen Stufen eine große Wichtigkeit für die gesamte Unterrichtsthätigkeit zu.

2. Er will sie wie Herbart angewendet wissen sowohl für die großen als für die kleineren und kleinsten Unterrichtsgruppen und sowohl für den analytischen als den synthetischen Unterricht.

3. So oft sich bei Stoy die Ausdrücke Vertiefung und Besinnung finden, so oft hat er an die Herbartischen vier Stufen gedacht.

4. Der Zillerschen Auffassung konnte er sich nicht anschließen, weil sie, ohne zuvor die Unbrauchbarkeit der Herbartischen Fassung nachgewiesen zu haben, in wesentlichen Punkten von letzterer abweicht. Unter diesen sind die wichtigsten, daß bei

Ziller die Namen Analyse und Synthese in anderem Sinne auftreten als bei Herbart, daß dem analytischen Unterricht seine Selbständigkeit genommen und daß die Anwendung der Stufen auf die Disposition innerhalb der Unterrichtsdisciplinen zurückgewiesen wird.

5. Stoy hat eine Fortbildung auf Herbartischer Grundlage insofern geschaffen, als er in Theorie und Praxis auf die große Gewalt des analytischen Unterrichts hingewiesen und die Unterrichtsstoffe bestimmt hat, die ihrer Natur nach das analytische Verfahren erfordern.

III.

Aus der Provinz Brandenburg.

Die Sommerresidenz des deutschen Kaisers, die liebliche Havelstadt Potsdam, hatte die Lehrer der Mark zu sich geladen, um in ihren Mauern ihre diesjährigen Versammlungen abzuhalten. Mehr denn 600 Kollegen hatten dieser Einladung Folge gegeben und sich in den Tagen vom 2.—4. Oktober zu den Beratungen des Provinzial-Lehrerverbandes und des Pestalozzi-Vereins eingefunden.

Am 2. Oktober, nachmittags um 2 Uhr wurde die Delegiertenversammlung durch den Vorsitzenden, Hauptlehrer Hohenstein-Brandenburg eröffnet. Nach einer kurzen Begrüßung wurde sogleich in die Tagesordnung eingetreten.

Die Feststellung der Delegierten ergab die Anwesenheit von 67 Mitgliedern, drei trafen später noch ein; diese Delegierten vertraten 33 Kreisverbände mit 110 Lokalverbänden und 3200 Mitgliedern.

Aus dem Kassenbericht, den Gymnasiallehrer Mühlpforth, Frankfurt a. d. O., gab, sei folgendes hervorgehoben. Die Einnahmen der Kasse des Provinzial-Lehrerverbandes betrugen M. 5544.84, die Ausgaben M. 2455.80, Bestand also M. 3089.04. — Der Rechtsschutz wies auf an Einnahme incl. Bestand: M. 448.97, an Ausgabe M. 31.90, so daß ihm ein Bestand von M. 417.07 verbleibt. — Die Pensionskasse der

Wilhelm-Augusta-Stiftung, gegründet 1879, hatte aus dem Vorjahre einen Bestand von M. 50,129.31 und eine Einnahme von M. 7741.81, mithin eine Gesamtsumme von M. 57,871.12 aufzuweisen. Die Ausgaben beliefen sich auf M. 6784.45; danach stellt sich das Vereinsvermögen auf M. 51,086.67. — Hervorgehoben sei noch aus dem Berichte der Pensionskasse, daß dieselbe gegenwärtig 1332 zahlende Mitglieder hat. Seit dem Bestehen der Kasse wurden 346 Mitglieder emeritiert; von denen im Laufe der Jahre 64 gestorben sind, so daß zur Zeit 282 Emeriten Unterstützungen empfangen. Die Unterstützungsquote betrug für das letzte Vereinsjahr M. 24,00. — Im Anschlusse hieran empfahl Lahn-Stolpe den Kollegen, die Geschäfte, mit denen der Vorstand Verträge abgeschlossen, mehr zu benutzen, sie würden dadurch sich persönlich, wie auch der Kasse wesentliche Vorteile sichern. — Der Vereinsbeitrag für das nächste Jahr wird mit M. 0,75 festgesetzt und dem Rendanten nach Verlesung der Revisionsprotokolle Entlastung erteilt.

Von den angemeldeten Vorträgen werden folgende für die Hauptversammlung bestimmt:

1. „Gemüt und Gemütsbildung“: Lehrer Bittkau-Brandenburg.
2. „Welche Hindernisse erschweren der Volksschule und ihren Lehrern die Erfüllung ihrer Aufgabe, und wie ist die Beseitigung dieser Umstände zu erstreben“: Subrektor Berndt-Friedberg.
3. „Der Volksschullehrer sei Volkserzieher“: Lehrer Maager-Potsdam.
4. Sollte noch Hauptlehrer Zemlin-Friedrichsfelde über den „Rechtsschutz“ Mitteilungen machen.

Für die Abteilungssitzungen wurden bestimmt:

1. „Notwendigkeit einer entschiedenen und allgemein giltigen Vereinfachung unserer Rechtschreibung“: Lehrer Filter-Potsdam.
2. „Das Körperzeichnen an allgemein bildenden Lehranstalten“: Zeichenlehrer K. Schneck-Potsdam.

Punkt 4 der Tagesordnung: „Unsere Petitionsangelegenheit“ wurde durch einen längeren Vortrag von Lehrer Maul-Clewitz eingeleitet und hatte eine lange, lebhafte Debatte im Gefolge. Man verständigte sich schließlich dahin, daß man fol-

genden von Mielcke-Luckenwalde eingebrachten Antrag annahm: „Der Vorstand hat die Pflicht, im Laufe des Vereinsjahres den Kreis- und Lokalverbänden zeitgemäße Fragen zur Bearbeitung zu unterbreiten. Die Ergebnisse dieser Beratungen werden auf der Generalversammlung in Form von Resolutionen festgestellt und zwar kommen solche Gegenstände, welche Unterricht und Erziehung betreffen, in den Hauptversammlungen, und solche, welche das materielle Wohl des Lehrerstandes (namentlich Petitionen) angehen, in der Regel in der Vertreterversammlung zur Verhandlung; doch bleibt die Behandlung von Angelegenheiten, welche eine schnellere Erledigung nötig machen, dem Vorstande überlassen."

Es wurde lebhaft bedauert, daß in den Petitionen die Einheitlichkeit des zu erstrebenden Zieles gefehlt habe und daher der Vorwurf: „Die Lehrer wissen nicht, was sie wollen", nicht ganz unberechtigt sei. Um diesem Übelstande in Zukunft vorzubeugen, wurde beschlossen, daß in allgemeinen, den ganzen Stand betreffenden Angelegenheiten der Erlaß von Petitionen Sache des Landesvereins sein und bleiben müsse; provinzielle Angelegenheiten habe der Vorstand des Provinzial-Verbandes in die Hand zu nehmen, wo aber Kreis- und Lokalverbände petitionierten, müßten die Petitionen nach einer von den großen Vereinen festgestellten Form abgefaßt werden. — Man einigt sich weiter dahin, daß es zweckmäßig sei, erst eine Sache in Angriff zu nehmen und zu Ende zu führen und erkannte als die dringendste Frage an, die Regelung der Versorgung unserer Witwen und Waisen. — Mit der Annahme eines zweiten Antrages von Mielcke: „Der Vorstand des Lehrervereins der Provinz Brandenburg beantragt beim Vorstande des Landesvereins, daß derselbe in diesem Jahre auch eine Petition an die gesetzgebenden Körperschaften um Erlaß eines Pensionsgesetzes für Lehrer an Mittel- und Höheren Mädchenschulen richte", war endlich dieser Gegenstand der Tagesordnung erledigt.

Darauf wurde über: „Unser Vereinsorgan" verhandelt. Lehrer Lahn leitet die Besprechung ein. Das Organ, die Preuß. Schulzeitung, ist von den Lehrern der Provinz nicht in dem wünschenswerten Grade unterstützt worden. Um sich einen größeren Leserkreis zu sichern, hat der Verleger der Zeitung

einen politischen Teil beigegeben und läßt sie vom 1. Oktober ab täglich erscheinen. Es entsteht die Frage, ob ein politisches Blatt noch ferner als unser Vereinsorgan gelten kann? Die Frage wird im allgemeinen verneint, doch will man es zunächst bis Neujahr noch als solches gelten lassen. Später soll dann wo möglich mit der in Magdeburg erscheinenden „Neuen Pädag. Zeitung“, dem Organ des Landesvereins preußischer Volksschullehrer, ein Abkommen getroffen werden und soll dieses Blatt auch das Organ unseres Provinzial-Lehrervereins werden. Die Versammlung erklärt sich hiermit einverstanden.

Der Antrag Zehdenick: „Der Vorstand des Provinzial-Verbandes wolle bei den zuständigen Behörden dahin vorstellig werden, daß dem Lehrer zu den amtlichen Konferenzen Reisekosten und Tagegelder gewährt werden“, wird, da er nicht nur unsere Provinz betrifft, sondern alle Provinzen unseres Staates angeht, dem Landesverein überwiesen.

Der letzte Gegenstand betrifft die Wahl von drei Vorstandsmitgliedern. Die ausscheidenden Herren Lahn, Mühlpforth und Thöns werden wiedergewählt. Damit ist gegen 7 Uhr die Tagesordnung erledigt. Der Vorsitzende spricht für treues Aushalten und lebhafte Beteiligung den Anwesenden seinen Dank aus und schließt die Sitzung.

Von der um 6 Uhr abgehaltenen Sektionssitzung, in der über: „Notwendigkeit einer entschiedenen und allgemein giltigen Vereinfachung unserer Rechtschreibung“ verhandelt wurde, kann Ihr Berichterstatter keine Mitteilung machen, da er während dieser Zeit in der Delegiertensitzung anwesend sein mußte. Im übrigen ist ja der Gegenstand oft genug behandelt, sodaß kaum neue Gesichtspunkte zu Tage getreten sein dürften.

Um 8 Uhr wurde die Versammlung im Konzertsaale durch einen schwungvollen Prolog, gedichtet von Kollege Risch, eröffnet. — Der städtische Turnwart Fischer ruft den Gästen ein herzliches Willkommen zu, und auch Oberbürgermeister Boie bringt ihnen warme Worte der Begrüßung entgegen. Im weitern Verlaufe des Abends wurden abwechselnd Gesangs- und andere Vorträge, ernsten und heitern Charakters, zur Darstellung gebracht. Als besonders hervorragend bezeichnen wir: „Simson und Delila“, eine komische Operette; „So gehört

sich's", ein Duett und das wohlgelungene lebende Bild: „Friedrich Wilhelm I. besucht die Schule". Weit über die Mitternacht hinaus blieben die Gäste in gehobenster Stimmung beisammen.

Mit der Liedstrophe: „O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein," wird am 3. Oktober, morgens um 8½ Uhr die Hauptversammlung des Lehrervereins der Provinz Brandenburg im großen Saale des Café Sans-souci eröffnet. Der Vorsitzende Hohenstein begrüßt die Versammlung und spricht den anwesenden Vertretern der Königl. Regierung und der städtischen Behörden, sowie den Kollegen der Stadt Potsdam seinen Dank aus. In einer längeren Rede weist er zunächst hin auf den historischen Boden, auf dem wir tagen, erinnert an die edlen Hohenzollern-Fürsten, die hier in Potsdam gelebt und gewirkt, auch zum Heile der Schule gewirkt haben. Potsdam ist die Geburtsstadt des edlen Menschenfreundes, Kaiser Friedrich III; sie ist auch seine Sterbestadt. In der Friedenskirche ruhen die sterblichen Überreste des großen Dulders, der unsern Stand so lieb gehabt hat; in dem nicht fernen Dorfe Bornstedt hat er selbst in der Schule vor den Kindern gestanden und den Lehrer vertreten, damit dieser seiner Kindespflicht nachkommen und der sterbenden Mutter die Augen zudrücken konnte. In seinem Geiste wollen wir an unsere Arbeit gehen, in seinem Geiste an der weiteren Ausgestaltung der Schule arbeiten. — Unseren Klagen um den herrlichen Fürsten wollen wir Schweigen gebieten und gedenken der Worte unseres jugendlichen, arbeitsfreudigen Kaisers, die er in der Central-Turnhalle zu unsern Standesgenossen sagte: „Sie kehren jetzt wieder zu Ihrer Lehrerthätigkeit zurück; die Zukunft des Landes, die Jugend, ist Ihnen anvertraut. Benutzen Sie das, was Sie hier gelernt haben; an guter Anweisung dazu hat es Ihnen nicht gefehlt. Ich spreche Ihnen nochmals von ganzem Herzen meine volle Anerkennung aus." Dieser Worte wollen wir in unserer Schularbeit stets gedenken, wollen uns immer bewußt bleiben, welch hohes Gut man uns anvertraut, welch schweren Beruf man in unsere Hand gelegt hat.

Unsere Aufgaben sind groß und schwer; dazu bedürfen wir der Stützen und der Ermunterung, um nicht in dem dornenvollen Beruf zu unterliegen. Solche Kräftigung finden wir

in unsern Vereinen, darum wollen wir uns stets fester und enger aneinander schließen. Gern würden wir in Ruhe an dem schweren Werke der Jugenderziehung arbeiten; leider ist uns das aber nicht gegönnt. Die ersten Schüsse im Schulkampfe sind bereits gefallen. Die Anträge Windthorst's die auf Knechtung der Schule abzielen, sind Ihnen ja allen bekannt. Zu Verrätern an der eigenen Sache würden wir werden, wenn wir nicht fest zusammenstehen, Schulter an Schulter den Kampf für unser teures Kleinod, die deutsche Volsschule, ausfechten wollten. Die Zahl unserer Feinde ist groß und gewaltig ihr Rüstzeug. In Volksversammlungen, in den Parlamenten, in den Synoden und in der uns feindlich gesinnten Presse einer gewissen kirchlichen und politischen Partei wird oft mit gar unlauteren Waffen wider uns gestritten. Die Zunahme von Roheit, Unzucht, Sittenlosigkeit, Mord u. s. w. wird einfach der Volksschule in die Schuhe geschoben; obgleich die Abnahme der Verbrechen statistisch nachgewiesen ist, muß die böse Volksschule doch immer den Vorwurf hören, daß sie allein der schuldige Teil sei. Den Lehrern aber macht man Sittenlosigkeit, Neigung zu Spiel und Trunk ꝛc. zum Vorwurf und doch weist die Statistik nach, daß der Lehrerstand gerade den geringsten Prozentsatz in der Verbrecherstatistik aufweist, einen viel geringern, als der Stand, der sich glaubt kühnlich über uns erheben und das Urteil über uns fällen zu dürfen. Wie steht es doch da um das 8. Gebot? — Auch die soziale Frage sollen wir verschuldet haben und was der Dinge noch mehr sind: Die stete Unzufriedenheit der Lehrer hat es bereits soweit gebracht, daß dem Herrn Abgeordneten Dr. Kropatscheck der Geduldsfaden gerissen ist. Aber sollen die Lehrer stille sein, wenn sie sehen, wie die Witwe eines verunglückten Maurers eine Pension von M. 452,60 und für jede Waise noch M. 89,60 erhält, während eine Lehrerswitwe, ob mit ob ohne Kinder nur M. 250 zu beanspruchen hat? — Wenden wir indessen unsere Blicke von diesen dunklen Punkten hinweg und gedenken wir auch der Lichtblicke, die uns das letzte Jahr gebracht hat. Da ist es besonders die entschiedene Stellung, die der Herr Kultusminister Dr. v. Goßler den Angriffen gegenüber eingenommen hat, die gegen seine Lehrer geschleudert wurden. Mit voller Entschiedenheit erklärte

er: „Unser Lehrerstand beweist sich als Vorbild; die Angaben des Herrn Abgeordneten haben sich schon in früheren Zeiten als übertrieben erwiesen.“ Meine Herren, diese Worte der Anerkennung sind ein ehrendes Zeugnis für uns und müssen uns anfeuern, auch fernerhin in dem heftig tobenden Kampfe mutig auszuharren und in stets gleicher Pflichttreu unseres Amtes zu walten. Mit einem dreimaligen Hoch auf Seine Majestät den Kaiser und König, in das die Versammlung begeistert einstimmte, schloß der Vorsitzende unter lauten Beifallsbezeugungen seine Ansprache.

Zur Begrüßung erhalten darauf die Herren Hauptlehrer Janke-Potsdam und Zemlin-Friedrichsfelde das Wort; ersterer heißt die Versammlung im Namen des Lokalkomités in warmen, herzlichen Worten willkommen, letzterer übermittelt Gruß und Wunsch für erfolgreiches Wirken namens des geschäftsführenden Ausschusses des deutschen Lehrervereins. — Der Vorsitzende spricht den geehrten Herren Vorrednern seinen Dank aus und macht darauf noch folgende kurze Mitteilungen aus dem Vereinsleben. 13 neue Verbände haben sich in dem letzten Jahre angeschlossen, die Mitgliederzahl ist über 3200 gestiegen. An Vorträgen sind in den einzelnen Kreis- und Lokalverbänden über 400 gehalten worden, die alle gut besucht waren. Verschiedene neue Gauverbände haben sich gebildet; diese versprechen ein stärkendes Glied in unsern Vereinsorganisationen zu werden. — Bedauert aber muß es werden, daß unser Vereinsorgan nicht die nötige Unterstützung der Lehrerschaft findet, es sollte Pflicht eines jeden Vereinsmitgliedes sein, dasselbe zu halten und in jeder Weise zu unterstützen. — Für Besserstellung der Witwen und Waisen ist der Vorstand in Verbindung mit dem Landesverein lebhaft eingetreten. Dem Landtage ist eine darauf bezügliche Denkschrift eingereicht worden. Auch in diesem Jahre sollen entsprechende Schritte gethan werden. Der Vorschlag, Begrüßungstelegramme an Se. Excellenz Dr. v. Goßler, sowie an gleichzeitig tagende Nachbarvereine zu senden, wird angenommen.

Herr Bittkau-Brandenburg erhält hierauf zu seinem Vortrage das Wort: „Gemüt und Gemütsbildung.“

Folgende Leitsätze waren von dem Vortragenden aufgestellt worden:

1. Die nach der ursprünglichen Anlage und der gesamten Entwickelung mannigfach verschiedene Fähigkeit der Seele, zu fühlen, ist und heißt Gemüt.

2. Das Gemüt ist etwas Bleibendes, das Gefühl nur etwas Vorübergehendes.

3. Der Grundcharakter des Gemüts ist entweder ein heiterer oder ein trüber. Zwischen der Heiterkeit und dem Trübsinn schwebt der Gleichmut.

4. Die Gemütsart ist für das Lebensglück jedes einzelnen von großer Wichtigkeit.

5. Die Gemütsbildung muß schon sehr früh anfangen.

6. Das Gemütsleben soll ein möglichst reiches, tiefes und reines sein.

7. Schule und Haus müssen zur Erreichung des Ziels

a) auf den Reichtum, die Tiefe und die Reinheit des Gemütes hinwirken;

b die Veredelung, Mäßigung und Beherrschung der Affekte fördern und die Affektation bekämpfen,

c) die permanente Leidenschaft oder Sucht zu verhüten suchen.

8. Der Familie ist dies möglich durch das Verhältnis des Kindes zur Mutter, zum Vater und zu den Geschwistern; der Schule durch ihre ganze Einrichtung, den Verkehr des Schülers mit Lehrern und Mitschülern, hauptsächlich aber durch den Unterricht.

9. Gemütsbildende Kraft haben: Religion, Sprache, Geschichte, Naturkunde und Gesang; ja sogar der mathematische Unterricht kann Einfluß auf das Gemütsleben erlangen.

10. Unter diesen Lehrgegenständen sind Religion, Sprache, Geschichte und Gesang für die Gemütsbildung von hoher und höchster Bedeutung.

Der wohlgegliederte, streng durchgeführte Vortrag hatte sich des lebhaftesten Beifalls zu erfreuen. Um den erzielten Eindruck nicht abzuschwächen, wurde von einer Debatte abgesehen.

Als zweiter Vortrag steht auf der Tagesordnung der von Subrektor Berndt-Friedeberg. Wir setzen die Thesen hier her, die den Gang und Inhalt des Vortrages hinreichend skizzieren.

Das Thema hieß:

„Welche Hindernisse erschweren der Volksschule und ihren Lehrern die Erfüllung ihrer Aufgabe, und wie ist die Beseitigung dieser Umstände zu erstreben?“

Thesen:

1. Die Volksschule hat die Aufgabe, die bei weitem größte Anzahl aller schulpflichtigen Kinder zu erziehen, zu unterrichten; von der Erfüllung dieser Aufgabe hängt eine gesunde Entwickelung des Volkslebens ab.

2. Die Volksschule stößt jedoch bei ihrer grundlegenden Arbeit auf mannigfache Hindernisse, welche eine segensreiche Thätigkeit beeinflussen; diese Hindernisse liegen:

a) in der mangelhaften häuslichen Erziehung, sowie in der zu frühen Beschäftigung der Kinder zum Zwecke des Erwerbes;
b) in der noch häufig vorkommenden, unzulänglichen äußeren Einrichtung und Ausstattung der Volksschule, sowie in der Überfüllung der Schulklassen, welche wiederum eine Überbürdung des Lehrers verursacht;
c) in der vielfach noch bestehenden Verbindung des Schulamtes mit dem niederen Küsterdienst;
d) in dem Mangel an fachmännischer Schulaufsicht und in dem Ausschluß des Lehrers vom Schulvorstande;
e) in der nicht für alle Schulverhältnisse ausreichenden Lehrervorbildung;
f) in der durchaus unauskömmlichen Lehrerbesoldung;
g) in der aus letzterem Grunde besonders hervorgehenden Nichtachtung des Lehrerstandes.

3. Die Beseitigung dieser Hindernisse ist zu erstreben auf dem Wege der Selbsthilfe, indem:

a) gelegentlich der größeren Lehrerversammlungen immer wieder diese Mißstände, welche in dem Mangel gesetzlicher Vorschriften begründet sind, klar gelegt und die zuständigen Behörden um Abhilfe ersucht werden;
b) die Lehrer durch andauernde treue Pflichterfüllung und durch ihr außeramtliches Verhalten, sowie durch sorgfältige Pflege des rechten Standesbewußtseins sich die ihnen gebührende berufliche und gesellschaftliche Stellung erwerben und erhalten.

Mit lebhaftem Beifall wurde auch dieser Vortrag aufgenommen. Die sich anschließende Debatte drehte sich besonders um die Aufhebung der Lokalschulaufsicht, um Berufung des Lehrers in den Schulvorstand und um die für notwendig erachtete bessere Dotierung. Die Lokalschulaufsicht wurde von allen Rednern als überflüssig, ja sogar unter Umständen als schädlich anerkannt. Diesen Ausführungen schloß sich auch Pastor Harnisch an. Er will ein Verhältnis der Nebenordnung zwischen Lehrern und Geistlichen hergestellt wissen, das der Unter- und Überordnung wirke nur schädigend für Schule und Kirche. In Städten mit Schulen, an denen geprüfte Rektoren und Hauptlehrer die Leitung inne hätten, sei eine Lokalschulaufsicht durch den Geistlichen vom Übel. Anders stehe die Sache freilich auf dem Lande, da werde es schwer sein, für den jungen, unerfahrenen Lehrer einen geeigneten Berater und Freund außer dem Pastor zu finden. Doch soll auch auf dem Lande das Verhältnis zwischen Geistlichem und Lehrer das der Nebenordnung sein. Solche Worte aus dem Munde eines jüngeren Geistlichen verdienten den Beifall, der ihnen gezollt wurde. — Die Forderung, die von einer Seite gestellt wurde, daß der Lehrer der geborene Vorsitzende im Schulvorstande sein müsse, wurde abgelehnt, weil sie zu unwichtig erschien und weil es oft gar nicht einmal wünschenswert ist, wenn der Lehrer den Vorsitz führt; denn als Vorsitzender hat er meist zu schweigen, und doch wird es oft darauf ankommen, seine Meinung gründlich sagen zu können.

Die von dem Referenten aufgestellten Thesen fanden mit alleiniger Ausnahme von Satz e in No. 2 Zustimmung und Annahme.

Zur Erholung trat eine Pause von 20 Minuten ein, nach welcher Herr Lehrer Maager-Potsdam das Wort zu seinem Vortrage: „Der Volksschullehrer sei Volkserzieher" erhielt. — An die Spitze seines Vortrages stellte er den Satz Friedrichs des Großen: „Ich bin es müde, über Sklaven zu herrschen." Diese Worte des großen Königs kennzeichnen den Zustand der Bewohner des Landes zu damaliger Zeit; künden aber zugleich den Entschluß zur Lösung einer großen und hochwichtigen politischen Frage an. Wie Maria Theresia die Schule für ein Politikum ansahe, so haben sie auch die Hohenzollern zu jeder

Zeit für ein solches gehalten und die hohe Bedeutung derselben für Besserung des Loses ihrer Unterthanen erkannt. Friedrich Wilhelm I. führte zu diesem Zwecke die allgemeine Schulpflicht ein; Friedrich der Einzige erließ das berühmte Landschulreglement. Und dennoch mußte dieser große Fürst es erleben, daß seine besten Absichten nicht nur verkannt, sondern daß ihnen geradezu widerstrebt wurde, widerstrebt vom Adel und von der Geistlichkeit. — Doch war nun einmal die Helferin am großen Werke der Volksaufklärung in der Volksschule gefunden und erkannt worden und konnte nicht mehr von ihrem Platze verdrängt werden. Die Erziehung ist die wahre Schöpferin der Sitten. Die preußische Volksschule hat die Aufgabe erhalten, das Volk heranzuziehen zu rechter Gottesfurcht, zu Vaterlandsliebe und Königstreue. So wurde der Lehrer zum Erzieher gestempelt. Und dies kann er sein und immer mehr werden, da er ja durch die Schule Einblicke erhält in die Familien; durch die Kinder vermag er auf die Eltern einzuwirken; das einfache Gebot der Nächstenliebe zwingt ihn, den Eltern seiner Kinder näher zu treten; er ist berechtigt wie verpflichtet nach oben wie nach unten hin verständigend und vermittelnd aufzutreten und die sozialen Unterschiede ausgleichen zu helfen.

Auf die Frage: „Wem soll der Lehrer durch seine erzieherische Thätigkeit nützen?" giebt der Vortragende die Antwort: dem Staate, dem Volke, der Schule und sich selbst. Das Kind ist zunächst Glied der Familie, diese hat, wie jede andere Erziehungsanstalt, den Zögling an den Staat abzuliefern. „Die Nationalität", sagt Dittes, „hat mehr Recht, als die Konfessionalität", darum muß der kleine Weltbürger in erster Reihe zum Staatsbürger erzogen werden, denn als solcher muß er später an den Arbeiten, an der Entwickelung des Staates sich beteiligen. Die Unkenntnis der Gesetze muß schwinden, damit Achtung vor den Gesetzen herrsche. In Frieden und Eintracht soll er mit den Mitbürgern leben; das ist heutzutage schwer, wo die Standesunterschiede so schroff auftreten und wo leicht Verbitterung, die Grundwurzel aller Bosheit, in den Herzen der Unbemittelten Platz greift gegenüber den Reichen und Bevorzugten. Zur Duldung gegen Andersgläubige, zur Selbstverleugnung soll der Lehrer den künftigen Staatsbürger er-

ziehen, daß er für den Staat sterben, im Angesichte der Gefahr das Leben einsetzen lernt. Dazu ist ein sittlich tüchtiger Charakter nötig; ein sittlich tüchtiges Volk ist unbesiegbar. In der sittlichen Bildung liegt die Wehrkraft eines Volkes begründet, und das wahre Volkswohl wird allein durch den höheren Grad seiner sittlichen Bildung bedingt; diese letztere aber ist das Mark der Erziehung. Die bestehenden Gegensätze im Volke sind durch die Erziehung zu vermitteln; sie hat die vorhandene Kluft zu überbrücken. Das geschieht, wenn im Unterricht den Kindern auseinandergesetzt und begründet wird, wie Gelehrte und Ungelehrte, Reiche und Arme sein müssen, wie das die göttliche Weltordnung und ein allgemein giltiges Naturgesetz ist. Dabei ist hervorzuheben, daß wir nicht immer am Althergebrachten kleben und festhalten dürfen; Fortschritte müssen gemacht und zum allgemeinen Besten auch anerkannt werden, wenn die Menschheit bestehen und sich weiter entwickeln soll. Es ist deshalb nötig, daß der Volksschullehrer alle Kraft einsetze, das Los der Menschheit besser gestalten zu helfen und sie einem glücklicheren Leben entgegenzuführen. — Der Glückliche erweist sich gern dankbar, und so wird diese Mühe, die der Lehrer aufgewandt, der Schule und ihm selbst zu gute kommen. Noch wird sie gar oft recht stiefmütterlich bedacht; diese Behandlung aber rächt sich bitter am Nachwuchs. Thatsache ist es leider, daß die Volksschule von ihren eigenen Vertretern nicht bloß geringschätzig behandelt, sondern geradezu mit Füßen getreten wird. Besonders wenig erfreulich ist noch immer das Verhältnis zwischen Schule und Kirche. Da ertönt noch immer der unbegründete Mahnruf der Geistlichen: „Hört ihr Herrn und laßt euch sagen, der Unterricht hat den Kultus erschlagen." Dagegen giebt Rosegger der Schule das ehrende Zeugnis, daß sie als gehetztes Kampfobjekt genug geleistet habe. Gebe man ihr nur die nötige freie Bewegung, so wird sie schon noch mehr leisten.

Mit dem Ansehen der Volksschule aber steht und fällt das Ansehen des Volksschullehrers. Erzählt doch Diesterweg gelegentlich, wie ein Berliner Weißbierphilister, der einmal von der Seelenwanderung gehört, auf seinem Sterbebette dem lieben Gott allen Ernstes die Bitte ausgesprochen habe, seine Seele

nicht in den Leib eines alten Droschkengauls, noch in den eines Schulmeisters fahren zu lassen. Und vor wenigen Jahren noch zählte Herr v. Treitschke ganz offen und ungescheut den Volksschullehrer zu den Halbgebildeten. Lichtenberg ruft entrüstet aus: „Wohl wendet ihr große Mittel auf für eure Reitpferde und haltet ihnen anständig bezahlte Diener; aber die armen Schulmeister, die das Volk erziehen sollen, lasset ihr darben und verkommen.“ So sieht es denn auch noch jetzt um die Stellung des Lehrers gar traurig aus.

Soll es besser werden, so muß der Lehrer Diesterwegs Mahnworten folgen: „Du bist ein Thor, wenn du abwartest, bis sie dich zu etwas machen; mache dich selbst zu etwas!“ Wir fragen: „Ist das möglich?“ Freilich giebt es einen Weg, auf dem dies zu erreichen ist; der Volksschullehrer muß nämlich zum Volkserzieher werden. Unser verstorbener Kollege Riehl dient uns hierin als leuchtendes Vorbild. In Handwerker- und Bildungsvereinen muß der Lehrer thätig sein, hier mit Rat und That eingreifen. Gelingt es ihm, in diesen Kreisen Einfluß und Ansehen zu gewinnen, so wird seine Erziehung auch in der Schule eine erfolgreiche werden; denn Autorität nach außen verbirgt auch Einfluß auf die Erziehung in Schule und Haus. Ferner dürfte es sich für die Lehrervereine empfehlen, ihre Versammlungen und Vorträge nicht bei verschlossenen Thüren und nur für Standesgenossen zu halten; dieselben sollten vielmehr öffentlich und jedermann zugänglich sein, damit man sieht, was wir thun und treiben und daß dadurch unsere Wirksamkeit sich Anerkennung auch in weiteren Kreisen erringe. Haben wir die Achtung der Eltern gewonnen, so wird dies wieder einen rückwirkenden heilsamen Einfluß auf die Kinder zur Folge haben. Beachtung verdient auch die Presse. Diese suche der Lehrer in rechter Weise zu benutzen, durch sie Belehrung über die Schule und ihre Bestrebungen in weitere Schichten des Volkes zu tragen und so zugleich hebend und belebend auf die große Menge einzuwirken. — Allgemein anerkannt ist es ja, daß das Beispiel mehr erzieht, als Lehre, darum sei der Volksschullehrer in allen Stücken ein persönliches Vorbild. — Mit einer poetischen Epistel, die in knappen Zügen noch einmal zusammenfaßt, was der Lehrer sein und leisten

soll, schließt der Redner unter dem lauten Beifall der Versammlung.

Zu einer eingehenden Besprechung konnte es der vorgerückten Zeit wegen nicht mehr kommen. War man mit dem Inhalte auch wohl einverstanden, so war doch die Form nicht immer die entsprechende. Das Geizen nach dem Beifall der Menge trat in der häufigen Anwendung von Kraftausdrücken und Schlagwörtern deutlich zu tage und wurde von Mitgliedern des Vorstandes, wie auch aus der Versammlung heraus, entschieden zurückgewiesen. Maßhalten ist in allen Dingen gut.

Nachdem Hauptlehrer Zemlin noch einen kurzen Bericht über den „Rechtsschutz" gegeben hatte, ergreift der zweite Vorsitzende, Lahn-Stolpe, das Wort und schließt unter herzlichen Dankesworten an die königlichen und städtischen Behörden, an die Kollegen der gastlichen Stadt Potsdam und an alle Teilnehmer der Versammlung die Hauptversammlung des Lehrertages mit dem Wunsche, daß allen Teilnehmern reicher Segen aus den Verhandlungen erwachsen, und daß die empfangenen Anregungen der Schule zu gedeihlicher Weiterentwickelung gereichen mögen.

In der um 2 Uhr noch stattfindenden Sektionssitzung für Zeichnen, die leider nur schwach besucht war, sprach Zeichenlehrer K. Schneck-Potsdam über: „Das Körperzeichnen an allgemein bildenden Lehranstalten." — Der Vortragende hatte folgende Thesen aufgestellt:

1. Die Einführung des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen in die Volksschule ist notwendig.

2. Das Körperzeichnen kann nur dann erfolgreich betrieben werden, wenn bestimmte Hauptfiguren aus der allgemeinen Kunstformenlehre eingehend geübt sind. Es ist deshalb nur der Oberklasse der Volksschule zuzuweisen. Der gewerblichen Fortbildungsschule ist die Hauptpflege des Körperzeichnens zu überlassen.

3. Das Körperzeichnen muß, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand auch, durch Massenunterricht gepflegt werden.

4. Zur zeichnerischen Darstellung eines körperlichen Gegenstandes darf erst dann geschritten werden, wenn nach eingehender Besprechung und klarer Veranschaulichung die mündliche Wiedergabe alles Entwickelten seitens der Schüler erfolgt ist.

5. Beim Körperzeichnen sind auf dem Wege der Anschauung

die wichtigsten Grundsätze der perspektivischen Erscheinungen zu entwickeln.

6. Die entwickelten perspektivischen Grundregeln dürfen nicht Mittel werden, daß der Schüler mit ihrer Hilfe perspektivische Bilder konstruiert ohne Bezugnahme auf seine Stellung zum Körper. Sie sollen den Schülern nur die Selbstverbesserung ihrer Arbeit erleichtern.

Sämtliche Thesen gelangten nach kurzer Diskussion zur Annahme, und damit hatte dann der Lehrertag sein reiches Arbeitspensum erledigt.

Das Festessen fand um 4½ Uhr im festlich geschmückten Saale des Café Sans-souci statt und hatte wohl 200 Teilnehmer aufzuweisen. Während desselben liefen von den verschiedensten Seiten Begrüßungstelegramme ein, von denen nur besonders hervorgehoben sei das von Sr. Excellenz dem Herrn Kultusminister, es lautete also: „Sagt für die freundliche Begrüßung verbindlichen Dank.“ v. Goßler.

Den Rest des Abends füllte eine musikalische Aufführung aus. Das Musikchor des 1. Garderegiments z. F. in Verbindung mit dem Potsdamer Männergesangverein und mehrerer berühmter Solokräfte brachten außer einer Anzahl gut gewählter und ausgeführter Männerchöre den „Landsknecht“ von Taubert in mustergiltiger Darstellung zu Gehör. — Wann der sich anschließende gemütliche Teil sein Ende fand, kann Ihr Berichterstatter nicht sagen, so viel aber darf er verraten, daß morgens um 3 Uhr noch nicht die Rede davon war.

Am 4. Oktober versammelten sich in früher Morgenstunde auf dem alten Kirchhofe eine größere Zahl von Freunden und Kollegen des verstorbenen Riehl, um einer Gedächtnisfeier für denselben beizuwohnen. Grab und Denkmal des Verewigten waren sinnreich ausgeschmückt; auch die Familienmitglieder waren erschienen. Eingeleitet wurde die Feier durch den Choral: „Was Gott thut, das ist wohlgethan.“ Die Gedächtnisrede hielt Herr Superintendent Petzhold. In warm empfundenen Worten zeichnete er ein treues Bild des Entschlafenen und knüpfte daran die Mahnung, ihm nachzueifern in Demut, Charakterstärke, Nächstenliebe und Pflichttreue. Ein geistlicher Chorgesang beschloß die ergreifende und erhebende Feier.

Mit der Liedstrophe: „Gieb, daß ich thu' mit Fleiß, was mir zu thun gebühret", wurde um 10 Uhr die Hauptversammlung des Pestalozzi-Vereins durch Lehrer Sellheim-Eberswalde eröffnet. Aus seiner Ansprache erfahren wir, daß der Pestalozzi-Verein in 177 Agenturen rund 7242 Mitglieder zählt. Die Zahl der Wohlthätigkeitsmitglieder hat abgenommen, die Zahl der ordentlichen Mitglieder ist gewachsen. Aus vielen Agenturen sind Klagen über die Lauheit der Kollegen eingelaufen, während andere Agenturen über ein reges Interesse für den Verein zu berichten wissen. Bedauerlich sei es, daß sich die Kollegen nicht dazu hätten entschließen können, die in Wegfall gekommenen Reliktenbeiträge in Höhe von 15 Mk. dem Pestalozzi-Vereine zuzuweisen, es würden dann namhaft höhere Unterstützungen gewährt werden können. Die Not unter den Witwen ist noch immer recht groß; eine Erhöhung der Beiträge darum sehr erwünscht. Da auf eine Regelung der Witwen- und Waisenversorgung seitens des Staates sobald nicht zu rechnen sein dürfte, bleibt uns nur übrig, auf dem Wege der Selbsthilfe thatkräftig für dieselben einzutreten. — Die Zahl der zu unterstützenden Witwen ist auch in diesem Jahre wieder gewachsen und beträgt 800.

Unser Pestalozzi-Waisenhaus hatte im abgelaufenen Verwaltungsjahr 32 Zöglinge, 27 Waisen und 5 Pensionäre. Ein Zögling ist im Laufe des Jahres leider gestorben.

Nach dem Kassenbericht des Pestalozzi-Vereins hatte dieser eine Gesamteinnahme von 41 154,92 Mk. Diese Einnahme setzt sich aus folgenden Posten zusammen:

a) Barbestand pro 1887/88	16 502,36	M.
b) Jahresbeiträge pro 1888/89	19 664,39	"
c) Nachträge pro 1887/88	218,25	"
d) Außerordentliche Einnahmen	628,62	"
e) Provision der Buchhändler	4 041,30	"
f) Zinsen	1 100,00	"
Die Ausgaben betrugen		
a) Unterstützungen	21 513,50	"
b) Verwaltungskosten	1 169,53	"
c) Ankauf von Papieren	2 723,55	"

in Summa also 25 406,58 M. Es verbleibt somit ein Bar-

bestand von 16 748,34 M. zu Unterstützungszwecken verfügbar. Das Vereinsvermögen beträgt gegenwärtig über 28 000 M.

Das Waisenhaus hatte incl. eines Barbestandes vom Vorjahre eine Gesammteinnahme von 30 650,90 M. und eine Gesamtausgabe von 22 529,06 M., so daß sich ein Barbestand von 8121,84 M. ergiebt. Das Vermögen des Waisenhauses ist bereits auf 105 100 M. angewachsen.

Nach Verlesung der Revisionsprotokolle wird den Kassierern Entlastung erteilt. — Noch sei erwähnt, daß eine Kommission, die seit 9 Jahren thätig war, um dem Pestalozzi-Vereine Korporationsrechte zu erwerben, sich aufgelöst hat, weil unter den jetzigen Verhältnissen ein Erfolg nicht zu erhoffen ist. — Die ausscheidenden Vorstandsmitglieder werden durch Zuruf wieder gewählt. Von Guben ist eine Einladung ergangen, im nächsten Jahre die Versammlungen dort abhalten zu wollen. Die Versammlung beschließt dieser Einladung Folge zu geben

Das waren die arbeits- aber auch segensreichen Tage von Potsdam. Gewiß werden sie noch lange den Teilnehmern in dankbarer Erinnerung bleiben. Den Potsdamer Kollegen aber sei für alle Sorgen und Mühen, die sie um das Gelingen der Versammlungen aufgewendet haben, noch einmal unser wärmster Dank ausgesprochen.

IV.

Zur neusten Scheffelbiographie.

Von

Prof. A. F. Maier-Schwetzingen.

Im Verlage von Schöningh in Paderborn ist in 2. unver. Auflage unter dem Titel „Ich fahr' in die Welt“ von Prof. Stöckle eine neue Schrift über Scheffel erschienen (mit Porträt und Facsimile eines Gedichtes, 140 S. 8. geb. M. 2.25). Stöckle will nach der Vorrede zwischen die vorhandenen Werke über Scheffel, den „Prodromos zu einer Biographie“ von Ruhemann und die musterhafte, für manche aber zu umfangreiche und teure Lebensbeschreibung von Prölß — „Scheffels

Leben" von Pilz, Leipzig, Schlömp, 1887, hat der Verfasser nicht berücksichtigt — einspringen und ein zwar knapper gezeichnetes, immerhin aber vollständiges Bild von des Dichters Leben und Werken entwerfen, wozu ihm obendrein in neuerlichen Veröffentlichungen zumal der „Säckinger Briefe" in der Zeitschrift „Deutche Dichtung" (jetzt bei Ehlermann in Dresden) Material zu Gebote stand, welches die genannten Biographen noch nicht zur Hand hatten haben können. Daneben bestrebt sich der Verfasser, einen neuen Standpunkt dadurch zu gewinnen, daß er Scheffel als den Dichter des fröhlichen Wanderns und harmlosen Genießens darstellt, und endlich will er durch fortlaufenden Hinweis auf die reichen Wechselbezüge zwischen Scheffels äußerem und innerem Leben und seinen Werken zugleich ein Stück Kommentar geben zu den Schriften dieses vielfach fälschlich für objektiv gehaltenen und darum als leicht verständlich angesehenen Dichters.

Dieser seiner Aufgabe wird das Buch nach zwei Seiten hin gerecht, nur nach einer dritten hätten wir es noch eingehender und umfangreicher gewünscht. Es giebt in frischer und anmutiger Sprache eine liebevoll gezeichnete Darstellung vom äußeren Lebensgange des Dichters, welche alles Wesentliche herhervorhebt und namentlich auch das Ovidische „Vita verecunda est, Musa iocosa mihi" denen gegenüber zur Geltung bringt, welche im Hinblick auf das „Gaudeamus" dem Dichter einen Makel anzuhängen sich beeiferten. Überall wird, soweit der Umfang der Schrift es gestattet, auf die Rückwirkungen hingewiesen, welche Scheffels äußere Erlebnisse auf seine Dichtungen ausübten und eine Menge von Beziehungen zwischen dem Seelenleben des Dichters und seinen Werken bloßgelegt, welche — vom Leser oft nicht gekannt oder nicht gebührend gewürdigt — den Genuß an den Erzeugnissen der Scheffelschen Muse nur zu erhöhen geeignet sind. Dabei war meines Erachtens noch ein tieferes Eingehen nötig auf diese Dichtungen selbst und ihr Verhältnis zu einander, eine Scheidung des Wesentlichen vom minder wertvollen, ein zusammenhängendes Urteil über Scheffels Stellung in unserer Litteratur und seine bleibende Bedeutung für dieselbe. Auch bei dem geringeren Umfange des Buches und bei seinem besonderen Standpunkte konnte Stöckle noch genauer

eingehen auf die Entwickelung dieser Poesie in ihrer Entwickelungslosigkeit, ohne aufsteigenden Werdegang, deren Anfang zugleich ihr Höhepunkt war, wie u. a. Ziel in einem lesenswerten Aufsatze in „Westermanns Monatsheften“, Oktober 1887, ausgeführt hat, dem ich nur darin nicht beipflichte, daß er — wie z. B. auch Salomon in seiner „Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts“ S. 454 der 2. Aufl. — dem „Gaudeamus“ einen gar zu geringen Wert beilegt. So nimmt bei Stöckle die eigentliche Charakterisierung des „Ekkehard“, dieses „Löwen“ unter den Romanen, über den allein man ein ganzes Buch schreiben könnte, einschließlich der Citate eine Druckseite ein, gerade so viel ungefähr, wie die Bemerkungen über die „Waldeinsamkeit“, welche noch darin über Gebühr bevorzugt erscheint, daß auf sie, oder richtiger auf ihre Sprache, der bekannte Ausspruch von der „klassischen Ruhe“ angewendet wird. Ein Eingehen aber gerade auf den „Ekkehard“, der Scheffels eigenes Bild geworden und manches Selbstbekenntnis des Dichters enthält, hätte Stöckle gewiß vor einigen unrichtigen Schlüssen bewahrt. So wird die Nichtvollendung des Wartburggedichtes dem Umstande zugeschrieben, daß Scheffel sich von Jahr zu Jahr mehr dem Katholicismus bis zur Kälte entfremdet habe und dadurch gehindert worden sei, eine Gestalt zum Mittelpunkt seiner Dichtung zu machen, auf welche der Stoff selbst mit Notwendigkeit hinwies, die hl. Elisabeth, Landgräfin von Thüringen. Aber Scheffel stand auch auf dem Höhepunkte seiner Dichtung der Kirche in Stöckles Sinne kaum näher. Dies zeigen zahlreiche Stellen und ganze Scenen des „Ekkehard“ neben Äußerungen in den „Reisebildern“, dies zeigen die Anschauungen derjenigen Kreise, in denen Scheffel geistig sich am wohlsten fühlte, dies zeigen endlich die Mitteilungen des ihm besonders „artverwandten“ Felix Dahn über Plan und Eingangskapitel der „Albigenser“. Scheffel wurde durch mannigfache Eindrücke der Erziehung zu den glänzenden Erscheinungen in der Geschichte der Kirche hingezogen, aber er hat jene im ganzen doch nur mit der bloßen Phantasie und Begeisterung des Dichters erfaßt und verwertet, nicht mit der Gläubigkeit etwa eines Eichendorff, mit dem man ihn öfters verglich. Es ist ja in gewissem Sinne richtig,

wenn Stöckle — allerdings in teilweisem Widerspruche mit sich selbst — sagt, man werde in Scheffels Schriften vergeblich nach Stellen suchen, die irgend eine Feindschaft gegen seine Kirche enthielten (S. 125). Scheffel war eben gehässiger Polemik abhold und am wenigsten bei der Hand, Worten oder Thaten gleich schlimme Beweggründe unterzuschieben. Bezeichnend hierfür ist eine Stelle der „Reisebilder" (Avignon, S. 258): „Auch diese Schatten haben einst gelebt und gewähnt, Richtiges und Großes zu denken und zu thun"..; sogleich aber fügt er hinzu: „es blamiert sich ein jeder, so gut er kann." Aus allen solchen Stellen bloß herauslesen zu wollen, daß Scheffel nur mit seinem bekannten Humor ironisiere, „wie wenn ein Vater die Schwächen seiner eigenen Kinder rügt", ist so wenig richtig, wie der letzterwähnte Vergleich an und für sich. Darum haben sich katholische Litterarhistoriker wohl gehütet, den „Ekkehard" der kathol. Litteratur zu vindicieren und haben in ihm vielmehr eine wenn auch „herrlich geschriebene" Persiflage des Mönchslebens gesehen (vgl. Brugier, deutsche Nationallitteratur, S. 539 der 8. Aufl.). —

Der Grund für die Nichtvollendung des Wartburgromans war ein anderer. Außer hemmenden äußeren Einflüssen fehlte dem Dichter für diesen Stoff der persönliche Anteil, „die dichterische Verklärung eigenen Erlebens, eigenen Empfindens", deren sich Scheffel für den „Trompeter" und „Ekkehard" in so hohem Grade erfreut hatte. Insoweit diese noch vorhielten, verschmähte Liebe und widrige Schicksale, gelangen ihm auch noch größere Teile jenes Romans, die man passend „Abklatsche" des „Ekkehard" genannt hat: „Juniperus" und „Bergpsalmen", bei welch' letzteren jedoch der Leser, der die Erlebnisse des Bischofs nicht wie die des Ekkehard mitgeschaut hat, dem Helden der Dichtung ohne richtiges Mitgefühl zur Alpeneinsamkeit folgt, ganz abgesehen davon, daß schon der Maler den Dichter unterstützen muß und ungewöhnliche Wortbildungen und gesuchte Allitterationen der Sprache diejenige dichterische Vollendung geben sollen, welche ihr die fehlende seelische Wärme der Dichtung nicht mehr zu verleihen vermag. Da halfen denn auch keine Lokalstudien mehr und kein Sich-

versenken in vergangene Jahrhunderte, auch wenn deren Anschauungen und Ideale Scheffel innerlich näher gestanden wären, als es thatsächlich der Fall war. Scheffels Dichten hatte eben seine engen Grenzen; er war kein Schiller; er selbst fühlte dies am besten, und darum seine Thränen vor der Büste dieses Dichters. Aber er wußte zur rechten Zeit zu schweigen. — Und noch eines! Man hat für den historischen Roman der Gegenwart die Einkehr nicht nur auf nationalen, sondern auch auf modernen Boden nicht mit Unrecht verlangt. Einmal war Scheffel ohne Verbindung beider Prinzipien im „Ekkehard" der große Wurf gelungen; ein zweites Mal gelang er nicht, aber er selbst hat gegen Ende seines Lebens sich zu jener Anschauung bekannt, daß für den Dichter die Gegenwart das natürlichste und fruchtbarste Stoffgebiet seines Schaffens sei.

Dies haben Prölß und andere bereits richtig dargelegt, und ihren Standpunkt durfte man ohne Not nicht verlassen. Überhaupt hat sich Stöckle, nachdem er selbst Ruhemanns Werk als „Prodromos" zu einer Biographie bezeichnet, in der Folge doch wieder lieber an diesen angelehnt, so in der Begründung des Religionswechsels von Scheffels Sohne, so auch in der Behauptung über den Schluß des „Hugideo", der „abrupt" sein soll. Aber darin besteht ja gerade die Kunst des Dichters, alles nicht unbedingt Nötige zu verschweigen und die Phantasie des Lesers als „Mitdichter" heranzuziehen, wie beispielsweise Schiller am Schlusse vom „Ring des Polykrates" gethan. Schon Pilz hat ganz fein hervorgehoben, daß auch der Schluß des „Ekkehard" „abrupter" sein dürfte, und daß jener Roman für ihn mit den Worten ende: „da neigte die stolze Frau ihr Haupt und weinte bitterlich". Möglich, daß Scheffel zur Fortführung des „Ekkehard" die Erwägung leitete, die der Verfasser eines neueren Romans einmal ausdrückt in den Worten: „Meine Erzählung ist zu Ende. Es erübrigt nur, dem Leser Aufschluß über das fernere Schicksal der übrigen Personen zu geben; man verläßt sich nach einer langen gemeinsamen Reise doch nicht gerne ohne Lebewohl". —

Obige Gesichtspunkte erscheinen mir für die nächste Auflage des Buches der Berücksichtigung würdig, damit die reli-

giösen, wie auch die politischen Anschauungen Scheffels schärfer zur Darstellung kommen; beachtenswerte Beiträge dazu hat auch Zürn in den „Badischen Schulblättern“ 1888 No. 12 und 1889 No. 2 geliefert. Damit, glaube ich, würde zugleich der in ihren letzten Teilen gegenwärtig noch etwas excerptenhafte Charakter dieser Biographie (aber nicht der Stöckleschen allein!) schwinden und das Bild des Dichters wesentlich berichtigt werden. Scheffel war eben m. E. nicht bloß ein Dichter des fröhlichen Wanderns und harmlosen Genießens; sein Wandertrieb war vielfach ein unruhiger und sein Genießen nicht immer harmlos in des Wortes eigenster Bedeutung. Seine Mutter sagt sehr richtig von ihm: „er ist so jung und sollte freudig — und sollte glücklich sein — und ist es nicht — weil er so vieles erkennt und sieht, was viele Tausende nicht ahnen.“ Dem Dichter des Wanderns und Genießens konnte ein „Trompeter“ glücken und das „Gaudeamus“, nimmermehr ein „Ekkehard“, um von anderem, weil es denn einmal nicht vollendet wurde, ganz zu geschweigen!

Im einzelnen sei nur Folgendes bemerkt. Gewagt erscheint die Annahme S. 2, die von Schmeller (nicht Schneller!) herausgegebenen Carmina burana seien „offenbar“ Nachbildungen der deutschen höfischen Lyrik. Die Frage über das Verhältnis der Carmina burana zur höfischen Lyrik ist nicht abgeschlossen; Martin hat sich in der „Zeitschrift für deutsches Altertum“ (Bd. 20, N. F. Bd. 8, 1876) mit beachtenswerten Gründen ausgesprochen für die Priorität der Carmina burana, namentlich der lateinischen, welche vielfach auf Ovid zurückgehen, wie Bartsch in der Einleitung zu „Albrecht von Halberstadt und Ovid im Mittelalter“ erwies. Ungenau ist, wie die bezüglichen Bemerkungen anderer Biographen, die Angabe, daß Scheffel als Student in Heidelberg zuerst der Allemannia, dann der Franconia, in Berlin aber einer Kartellverbindung der (damals noch nicht gegründeten) Heidelberger Franconia angehört habe. Scheffel war während seines zweimaligen Aufenthalts in Heidelberg nacheinander Allemanne, Teutone, Francone; Corpsstudent ist er nie gewesen. Ich habe über letzteren vielumstrittenen Punkt für Interessenten die Angaben von Augenzeugen zusammenge-

stellt in den „Heidelberger Familienblättern“ 1889 No. 30 (u. vrgl. No. 2) und muß der Kürze halber darauf verweisen. Auch wollen wir nicht Scheffels Großvater zum „Amtskellner“ machen (S. 7) — der amtliche Titel lautete „Amtskeller“ — oder die schon 1839 von Bader in seiner „Badenia“ angenommene Ableitung des Wortes „Hotzen“ von den künstlich gefältelten Pluderhosen Scheffel zuschreiben (S. 48), der sie für sich gar nicht inanspruch nimmt. Störend ist endlich der Druckfehler „tanta“ für „quanta“ in einem lat. Citate S. 11, der auch auf die beigegebene Übersetzung einwirkte.

Die vorstehenden Zeilen wollen mehr als ein kleiner Beitrag zur Scheffellitteratur an und für sich, denn als Bemängelungen des besprochenen Buches betrachtet sein. Denn einige irrige Einzelheiten oder Anschauungen, wie sie bei Bewältigung eines großen, teilweise noch spröden Stoffes dem ersten Wurfe leichtlich anhaften, thun dem allgemeinen Werte desselben keinerlei Abbruch. Dieser Wert besteht aber darin, daß hier in gefälliger Weise größeren Kreisen genauere Kenntnis vom Leben eines der Lieblingsdichter unserer Nation vermittelt und ein eingehenderes Verständnis seiner Werke erschlossen wird, ohne daß zugleich auch der mit der Litteratur Vertrautere mannigfachster Anregung entbehrte. Das auch im Äußern vom Verleger trefflich ausgestattete Werk ist für alle Litteraturfreunde eine willkommene Gabe; vorab aber der akademischen Jugend kann das recht für sie geschriebene Büchlein empfohlen werden. Wenn es war ist, daß „wo irgend zwei durstige Zecher im heiligen deutschen Reich sich treffen, sie ein Scheffelsches anstimmen“, so muß gewiß die studentische Jugend es sich angelegen sein lassen, den Lebensgang eines Mannes genauer kennen zu lernen, der nach dem Ausspruche seines Landesfürsten bei der Acad. Scheffelfeier zu Karlsruhe (1887) „der Jugend sich angenommen hat.“ Möge ein Wort Dahns zum 60. Geburtstage unseres Dichters sich erfüllen: „Weil wir der Jugend treu geblieben sind, blieb uns die Jugend treu!“

Stöckle hat im Anschlusse an sein Buch in diesen Blättern, 1888 Heft 5 und 6, auch eine Exegese des

„Trompeter“ gegeben, welche neben Herfords „Entstehungsgeschichte des Trompeter“, Zürich 1889, in ein tieferes Verständnis dieses Kunstwerks einführt und die Lehrerwelt schon um dessentwillen interessieren muß, weil neuere Stimmen die Aufnahme passender Partien aus den Werken auch unseres Dichters in die Lesebücher der Mittelschulen verlangt haben (z. B. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1888, S. 651); die Verwertung solcher Lesestücke würde aber das Vorhandensein geeigneter Kommentare zur unerläßlichen Voraussetzung haben.

V.

Dem Gedächtnis der Toten.

(Schluß.)

Einen trefflichen Mann, der erfüllt war von wahrhaftem Wohlwollen und stets opferwilliger Nächstenliebe, ein Muster von Berufstreue, entriß der unerbittliche Tod der Lehrerschaft Innsbrucks, indem er den im kräftigsten Mannesalter stehenden Bezirksschulinspektor Lorenz Hämmerle abrief. Hämmerle war geboren am 5. Juni 1841 in Dornbirn. Nachdem er die Volksschule besucht hatte, wandte er sich dem praktischen Leben zu und wurde Bäcker, unterstützte aber auch seinen Vater beim Holzhandel. Mit dem 20. Jahre regte sich aber in ihm der Drang „zu studieren“ so mächtig, daß er nach Innsbruck ging, die dortige Realschule absolvierte, und sich dann dem Studium der Mathematik, Physik und Chemie zuwandte. 1870—71 folgte er seinen deutschen Brüdern nach Frankreich. Nach seiner Rückkehr war er kurze Zeit an der Unterrealschule in seiner Heimat, dann an der Bürgerschule zu Innsbruck, weiter als Hauptlehrer an der k. k. Bildungsanstalt für Lehrerinnen in Klagenfurt und von 1875 an, an der Lehrerbildungsanstalt in Innsbruck thätig. In jeder Hinsicht suchte er das Interesse der Lehranstalt zu heben.

In Schlochau starb am 4. Juni der Kreisschulinspektor Schrader infolge eines Herzleidens. Er war früher Rektor in Minden. Mit ihm ist einer von denen geschieden, welche von der „Pike auf“ gedient haben, einer, der dem Vereinsleben der Lehrer stets mit größtem Wohlwollen gegenübergestanden hat.

Gebrochenen Herzens, in tiefster Erschütterung des Gemütes, umstrickt von dem Netze momentaner Verzweiflung, so starb am 8. Juni eine liebe und edle Gestalt, Dr. Paul

Möbius, Oberschulrat in Gotha, und zwar durch eigne Hand. Kaum ein Monat war verstrichen, nachdem er, seinem Ansuchen entsprechend, in den Ruhestand versetzt und ihm bei diesem Anlaß das Ritterkreuz I. Kl. des Herz. S. Ernestinischen Hausordens verliehen worden war. Auf noch manches Jahr hatte der wackere Mann gehofft, welches er dem Dienste der Pädagogik widmen wollte, aber bald darauf deckte ihn der kühle Rasen, er starb, gebrochen an Körper und Geist als ein Opfer der Reaktion, welcher er weichen mußte. Bei seinem Zurücktreten aus dem Amte zeigte sich so recht, wie sehr er geliebt wurde; selten dürfte wohl irgendwo einem abtretenden Schulmanne eine solche Abschiedsfeier bereitet worden sein wie dem Oberschulrat Möbius. Wenn nun aber auch der Jubilar bei so deutlichen Kundgebungen der Liebe und Verehrung große Freude empfand, so vermochte dieselbe doch nicht den Trübsinn zu vertreiben, welcher seit dem Bewußtwerden, daß er, den Verhältnissen weichend, nicht mehr im Amte bleiben könne, sein Gemüt erfaßt hatte.

Möbius war ein väterlicher Freund und treuer Berater seiner Lehrer, teilte Lust und Leid mit ihnen, verstand durch schwungvolle Rede die Begeisterung für den Beruf anzufachen, half als Vorsitzender der allgemeinen thüringischen Lehrerversammlungen das freie Vereinsleben fördern, hob das Volksschulwesen in Gotha und erwarb sich als Schriftsteller um Litteratur und Pädagogik große Verdienste.

Geboren wurde Dr. Paul Heinrich August Möbius am 31. Mai 1825 in Leipzig, woselbst sein Vater als Professor der Mathematik und Astronomie, sowie Direktor der Sternwarte angestellt war. Er besuchte das Gymnasium St. Nikolai, widmete sich auf der Universiät vorzugsweise dem Studium der Theologie, hörte jedoch auch Philologie und Philosophie. Nach bestandenem Examen unternahm er eine längere Reise durch Süddeutschland, ging dann nach Berlin und besuchte philosophische und litterarhistorische Vorlesungen. 1848 kehrte er nach Leipzig zurück und wurde Lehrer am Gymnasium St. Thomae, woselbst er hauptsächlich Religionsunterricht zu erteilen hatte, übernahm aber auch, unter Beibehaltung seines Lehramtes die Stelle eines Vesperpredigers an der Universitätskirche. Als 1852 eine Lehranstalt für buchhändlerische Wissenschaften gegründet wurde, betraute man ihn mit der Direktion, und er lehrte Litteraturgeschichte und deutsche Sprache. Die ihm bleibende Muße verwendete er teils zu Vorträgen vor kleineren und größeren Zirkeln, teils schriftstellerischen Arbeiten. 1865 wurde er zum Direktor der ersten Bürgerschule in Leipzig gewählt, übernahm 1868 die Inspektion der Schulen in Dresden, folgte aber schon im folgenden Jahre einem Rufe nach Gotha,

woselbst er Dr. Dittes' Nachfolger als Direktor des Seminars, nach drei Jahren vortragender Rat im Ministerium und 1880 Oberschulrat wurde. In kürzester Zeit hatte er sich die Sympathie der Lehrer erworben — und doch so traurig mußte eine solche Idealgestalt enden.

Einen wackeren Kollegen entriß der Tod der Lehrerschaft Wiens in Ludwig Breit. Er wurde geboren im Jahre 1841 und wirkte seit 1870 in Wien. Daselbst war er ein eifriges Vereinsmitglied, verstand namentlich die fröhliche Geselligkeit zu pflegen, da er von Natur mit heiterem Gemüt und reicher musikalischer Beanlagung bedacht worden war. In seinen zahlreichen Kompositionen, meist Tänzen und heiteren Liedern, hat er uns einen dankenswerten Schatz hinterlassen.

Am 12. Juli starb in Barby der Seminardirektor Albert Schwarz im Alter von 64 Jahren. Zwanzig Jahre hat er dem dortigen Seminar und den mit demselben verbundenen Anstalten vorgestanden, nachdem er vorher Leiter des Seminars in Pyritz gewesen war. Der Verewigte zeichnete sich durch sein umfassendes Wissen, durch reiche Erfahrung auf pädagogischem Gebiete aus und war seinen Lehrern und Schülern ein Bild treuester Pflichterfüllung.

Am 14. Juli verschied der als Volks- und Jugendschriftsteller bekannte Dechant und Konsistorialrat Engelbert Fischer nach langen, schmerzvollen Leiden. Besonders bekannt wurde derselbe durch sein mehrbändiges Werk: „Die Großmacht der Jugend- und Volksliteratur“, welches manches zur Klärung über die Einrichtungen und Aufgaben der Schülerbibliotheken beigetragen hat.

In Poppenhausen starb am 22. Juli der Hauptlehrer Simon Peter Schumm. Mit ihm schied eine der bekanntesten und beliebtesten Persönlichkeiten des badischen Hinterlandes aus dem Leben. In ihm verlor die Gemeinde nicht nur einen pflichteifrigen Lehrer, sondern auch einen treuen Freund und Ratgeber und den liebenswürdigsten Gesellschafter. In Ettlingen wurde er ausgebildet; er kam nach dem Tode des Vaters an dessen Stelle und wirkte in seinem Geburtsorte bis an sein Ende.

Einem schmerzvollen Leiden erlag am 23. Juli der Rektor Mildenberger in Miltenberg. Geboren war er 1819 als Sohn eines Lehrers in Grafenrheinfeld. Er besuchte das Würzburger Seminar und wirkte seit dem Jahre 1839 ununterbrochen in Miltenberg als Knabenlehrer an der Stadtschule und als Musiklehrer an der Lateinschule. Er war ein begabter Musiker und ein gewandter Dirigent und hat sich außer seiner segensreichen Wirksamkeit in der Schule viele Verdienste um

das Musikleben der Stadt erworben. Er zeichnete sich aus durch Charakterfestigkeit, Fleiß und Anspruchslosigkeit, war ein eifriges Vereinsmitglied, ein treuer Freund und Berater der Führer des bayrischen Lehrervereins.

Am 23. Juli verschied auf dem Lindich bei Hechingen Eduard Ruff, Lehrer a. D., der, ein strebsames, thätiges Mitglied des hohenzollerischen Lehrervereins, durch seine schriftstellerischen Arbeiten in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, im Alter von 35 Jahren. Mit ganzer Seele war er dem Berufe ergeben, aber ein Lungenleiden zwang ihn, schon im Jahre 1883 in den Ruhestand zu treten.

Am 28. Juli starb in Bad Rehburg der Töchterschul- und Seminardirektor Kippenberg in Bremen. Der Entschlafene war nicht nur ein tüchtiger und erfahrener Pädagoge, namentlich auf dem Gebiete der Mädchenerziehung, sondern auch ein bewährter Schriftsteller. Seine letzten Werke waren: Das deutsche Lesebuch für höhere Töchterschulen und das Handbuch der deutschen Litteratur. Beide sind von hervorragender Bedeutung.

In Hamburg starb am 10. August nach langer Krankheit Schulrat Kersten. Er wirkte früher als Oberlehrer an der höheren Bürgerschule in Spandau, wurde 1874 als Seminarlehrer nach Hamburg berufen, im folgenden Jahre zum Seminardirektor gewählt und 1882 als Nachfolger des in den Ruhestand tretenden Th. Hofmann zum Schulrat ernannt. Dem Dienste des Amtes widmete er seine ganze Kraft.

Im 87. Lebensjahre verschied am 14. August der in weitesten Kreisen Berlins bekannte und allseitig hochgeschätzte Generalsuperintendent a. D. Dr. Karl Büchsel, ein durch und durch origineller Mann. Ihn zeichnete eine gute Beobachtungsgabe aus, und er verstand vor allem, die Gemüter zu beherrschen. Er begann als geborener Uckermärker seine pastorale Thätigkeit in dem uckermärkischen Dorfe Schönfelde, wo schon sein Vater Geistlicher gewesen war. Von hier folgte Büchsel einem Rufe als Superintendent nach Brüssow. Über seine reiche Wirksamkeit daselbst hat er in den „Erinnerungen eines Landgeistlichen“ selbst berichtet. Durch den berühmten Hengstenberg kam er als Pfarrer an die St. Matthäikirche nach Berlin. Seine ganze Erscheinung fiel weithin auf, mehr noch sein streng pietistisches Verhalten, sogar in öffentlichen Lokalen. Er verstand es, den Wohlthätigkeitssinn der Leute zu wecken, und es wurde ihm möglich, ein bedeutendes Kapital zu sammeln, so daß von dem Gespendeten ein ansehnlicher Kirchenbau zur Ausführung gelangte. Die Matthäikirche wurde wohlhabend, und weil nun allen armen Gliedern der Kirchengemeinde reiche Gaben zuflossen, hat sich Büchsel ein Denkmal gesetzt, das nie ver-

wittern wird. 1852 wurde er zum Generalsuperintendent der Neumark und Niederlausitz ernannt und wußte sich auch hier überall wahrhafte Verehrung zu erwerben.

Professor Heinrich Gelzer, geboren den 17. Oktober 1813 in Schaffhausen, ein bedeutender Gelehrter und Schriftsteller, starb am 14. August in Basel, seiner langjährigen Wirkungsstätte. Von 1833 bis 1843 lehrte er in Basel erst als Privatdozent, dann als Professor schweizerische und allgemeine Geschichte. Durch die Bekanntschaft mit Bunsen kam er 1844 als Professor nach Berlin. Seit 1851 lebte er bleibend in Basel, stets einen lebhaften Verkehr mit der großherzoglichen Familie unterhaltend. Um der katholischen Reaktion entgegenzutreten, gründete er die „Protestantischen Monatsblätter für innere Zeitgeschichte.“ Von seinen Schriften sind „Die deutsche Nationallitteratur nach ethischen und religiösen Gesichtspunkten“ und „Die Religion im Leben“ zu weiterer Verbreitung gelangt. Den Adel der Gesinnung, der Gelzers Schriften und Vorträge durchwehte, bewährte er als Mensch durch sein ganzes Leben. An seinem Sarge ließen der Großherzog und die Großherzogin von Baden einen Kranz mit folgender Widmung niederlegen: „In unvergänglicher Freundschaft und Dankbarkeit gewidmet, Friedrich und Luise, Großherzog und Großherzogin von Baden.“

Nach schwerem Leiden starb am 15. August in Bonn der ordentliche Professor der evangelischen Theologie, Dr. Theodor Christlieb. Er war geboren am 7. März 1833 in Birkenfeld in Württemberg, besuchte 1843—47 das Gymnasium zu Tübingen, von 1847—51 das Gymnasium zu Maulbronn und von 1851—55 die Universität Tübingen. Des Verstorbenen Bedeutung gipfelte in seiner Thätigkeit auf dem Lehrstuhle, auf der Kanzel und auf dem Gebiete der praktischen Theologie und in seiner Thätigkeit für die äußere und innere Mission, welcher er sich mit der ganzen Wärme seiner Persönlichkeit widmete. Die beredte Überzeugungstreue der von ihm vertretenen Ideen in seinen Schriften hat ihm ein hohes Ansehen gesichert.

Am 15. August verschied der ordentliche Professor für Agrikulturchemie und Konservator des Laboratoriums für genannte Wissenschaft an der Universität zu München, Vogel. Derselbe erfreute sich als Lehrer und Gelehrter eines großen Rufes. Außer zahlreichen Aufsätzen in Zeitschriften veröffentlichte er „Naturstudien“ sowie „Der Torf, seine Natur und Bedeutung.“

Einen bedeutenden Gelehrten verlor am 23. August die Universität Jena durch den Tod des Direktors des chemischen Laboratoriums, des Geh. Hofrat Dr. Anton Geuther. Der

Verstorbene, ein gewissenhafter und eifriger Lehrer, war geboren am 23. April 1833 in Neustadt bei Koburg. Seit 1863 wirkte er als ordentlicher Professor der Chemie in Jena. Während seiner Wirksamkeit daselbst sind mehr als 150 wertvolle wissenschaftliche Arbeiten, teils von ihm selbst, teils unter seiner Leitung von seinen Schülern veröffentlicht worden. Ihm verdankt die Wissenschaft bedeutende wichtige Untersuchungen und Entdeckungen. In seinem Lehrbuche für Chemie hat Geuther zuerst die Valenzlehre voll und ganz durchgeführt. Er mußte im besten Alter, zu früh für die Wissenschaft, aus seiner regen Thätigkeit scheiden.

Der Professor der Geschichte an der Universität Berlin, Dr. Julius Weizsäcker, starb am 3. September in Kissingen, wo er Erholung und Heilung suchte. Mit ihm verliert die Berliner Universität einen gelehrten Forscher auf dem Gebiete der mittelalterlichen Geschichte. Sein Hauptwerk ist die Herausgabe der Reichstagsakten aus der Zeit König Wenzels. Weizsäcker war Mitglied der königlichen Akademie der Wissenschaften.

Am 7. September starb der Direktor der III. Bezirksschule in Leipzig, Friedrich Wilhelm Püschmann. Derselbe wurde geboren am 21. Februar 1839 in Mitteldorf bei Stollberg. Er war tüchtig und eifrig in seinem Berufe, dabei ein edler Mensch und braver Freund.

Mit dem am 9. September verstorbenen Professor Dr. Hermann Langer ist einer der begabtesten und berufensten Pfleger und Förderer des deutschen Männergesanges und insbesondere ein um das musikalische Leben Leipzigs hochverdienter Tonkünstler aus dem Leben geschieden. Hermann Langer wurde am 6. Juli 1819 in Höckendorf bei Tharandt geboren; sein Vater war Organist und Lehrer und erzog den musikalisch-begabten Sohn für den eigenen Beruf. Mit 15 Jahren kam er auf das Friedrichstädter Seminar in Dresden. Mit einer glänzenden Tenorstimme begabt, faßte er als Schüler den Plan, Opernsänger zu werden. Indeß kam er davon zurück und bezog 1840 die Universität Leipzig, um Philosophie, Pädagogik und Musik zu studieren. Bereits 1843 ward er mit der Leitung des studentischen Gesangvereins „Paulus“ betraut, der durch ihn mit der Zeit einen Weltruf erlangte, und fast gleichzeitig erhielt er die Stellung eines Organisten an der Universitätskirche zu St. Pauli, zu welcher 1845 noch die eines Lehrers des liturgischen Gesanges an der Universität kam. Mit Immanuel Faißt in Stuttgart leitete er den Gesamtausschuß des „Deutschen Sängerbundes,“ außerdem war er noch als Komponist, seit 1871 auch als Musikschriftsteller thätig. Seine Ver-

dienste um das Musikleben Leipzigs wurden bereits 1859 von der Universität bei Gelegenheit ihres 150jährigen Jubiläums durch Verleihung des Ehrendoktordiploms und 1882 durch Ernennung zum Professor geehrt. Als Universitätsmusikdirektor hielt er Vorlesungen über Theorie und Geschichte der Musik. Vor zwei Jahren schied er aus dem Leipziger Wirkungskreise und übernahm das ihm vom Kultusministerium anvertraute Amt eines Orgelrevisors für das Königreich Sachsen, als welcher er Dresden zu seinem Wohnorte wählte. Hier ereilte den Trefflichen der Tod.

Nach längerem Kranksein verschied am 10. September der noch im besten Mannesalter stehende Professor August Borchers, Lehrer am Realgymnasium zu Andreasberg. Seit 23 Jahren wirkte er in dieser Stadt. Er war ein tüchtiger Lehrer und allgemein beliebt bei seinen Schülern, dabei ein eifriger Förderer des Turnwesens, Leiter des Männer-Turnvereins „Eintracht".

Am 11. September starb in Köthen im Alter von 77 Jahren der Ehrenvorsitzende des Anhaltischen Lehrervereins, Lehrer em. Franz Kreutz. Bis vor sieben Jahren führte er regelmäßig den Vorsitz der Landes-Lehrerversammlungen von Anhalt und erwarb sich um den Lehrerstand des Herzogtums bedeutende Verdienste.

Am 16. September starb in Bremerhafen der frühere Vorsteher der Knabenvolksschule E. Ittig, ein Schulmann, dessen Name mit der Entwicklung des Schulwesens jener Stadt untrennbar verknüpft ist, der durch pädagogisches Geschick und Energie seine Anstalt zu einer Höhe gebracht hat, welche ihr für alle Zeiten zu wünschen ist. Geboren wurde Ittig am 24. Januar 1830 zu Hallinde in Westfalen. Von 1647—50 besuchte er das Seminar für Stadtschullehrer in Berlin. Nachdem er eine Hauslehrerstelle bekleidet und Lehrer in Minden gewesen war, folgte er 1853 einem Rufe an die Domschule zu Bremen. 1857 übertrug man ihm die Leitung der Knabenvolksschule in Bremerhafen. Hier entfaltete er eine gesegnete Wirksamkeit, indem er seine Schule von einer vier- zu einer achtstufigen erhob und sie den Leistungen nach den Mittelschulen gleichstellte. 1880 wurde Ittig in eine Untersuchung verwickelt, welche für ihn jedoch einen günstigen Ausgang hatte; so daß, obgleich er zur Disposition gestellt, ihm doch das volle Gehalt bis zu dem Tode ausgezahlt wurde.

In Graz starb am 28. September nach langem, schwerem Leiden Professor Dr. Eugen Netoliczka, bekannt durch seine weit verbreiteten naturkundlichen Lehrbücher. Viele hohe Auszeichnungen sind dem Verstorbenen zu Teil geworden.

In Professor Dr. Wilhelm Müller hat die Georgia Augusta in Göttingen am 10. Oktober einen als Germanist in der Gelehrtenwelt hochgeschätzten Lehrer durch den Tod verloren. Derselbe wurde am 27. Mai 1812 zu Holzminden geboren, 1841 zum Professor ernannt. Seit dieser Zeit ist er ohne Unterbrechung an der Georgia Augusta thätig gewesen. Von seinen zahlreichen Schriften sind besonders von Bedeutung: „Geschichte und System der altdeutschen Religion", das „Mittelhochdeutsche Wörterbuch", die „Niedersächsischen Sagen und Märchen", sowie die Ausgabe des Heinrich von Müglin. Eine große Anzahl von Schülern, welche der Verstorbene in das Studium der altdeutschen Sprache und Litteratur eingeführt hat, gedenkt in Dankbarkeit des geschätzten Lehrers:

Am 12. Oktober starb in Bern Dr. G. Studer, Professor der Theologie, in einem Alter von 88 Jahren. Neben der Lehrthätigkeit an der Hochschule entfaltete der Verstorbene seine außerordentliche Arbeitskraft auf dem Gebiete der Geschichte. Das „Archiv des bernischen historischen Vereins" dem Studer von 1859 bis 1869 als Präsident vorstand, enthält eine Reihe von Arbeiten aus seiner Hand, so „die Geschichte des Inselklosters", „die Berner Stadtchroniken von Justinger, Dittlinger, Tschachtlan, Schilling", „Rudolf von Erlach" u. s. w. Studers Verdienste als Gelehrter und sein edles Vorbild als Mensch bleiben unvergessen.

Eine tiefe, schmerzliche Kunde war es, als durch die Zeitungen die Nachricht kam, daß Professor G. Gosche in Halle in einem Anfall von Geistesstörung durch eigne Hand sich den Tod gegeben. Ein trefflicher Gelehrter, ein vielseitiger Philologe, ein feinsinniger Litteraturkenner und ein liebenswürdiger Mensch ist in ihm von uns geschieden. Gosche, geboren am 4. Juni 1824 zu Neuendorf bei Krossen, hatte mit gleichem Eifer orientalische, klassische und neuere Philologie studiert, wirkte in den 50er Jahren als königl. Bibliothekar und Dozent in Berlin, seit 1863 als ordentlicher Professor der morgenländischen Sprachwissenschaft in Halle. Seine Arbeiten umfassen die verschiedenartigsten Gebiete. Die Jahresberichte über orientalische Litteratur, die er als Vorstandsmitglied der deutsch-morgenländischen Gesellschaft herausgab, waren in Fachkreisen als mustergiltig geschätzt, nicht minder seine Werke „Die Alhambra" „Al Ghazzalis Leben und Werke". Von seiner nicht minder gediegenen Kenntnis morbernen Schrifttums legte er Zeugnis ab als Shakespeare- und Lessing-Herausgeber, als Verfasser einer Schrift über Gervinus, über „Idyll und Dorfgeschichte." In Halle hielt er neben seinen orientalischen auch litterarhistorische Vorlesungen und war längere Zeit als Theater-

kritiker thätig. Auch in weiteren Kreisen war Gosche durch populäre Litteraturvorträge, durch zahlreiche Gelegenheits- und Festreden bekannt, die sich durch Sinnigkeit, durch freimütige, dabei maßvolle und duldsame Gesinnung auszeichneten. In litterarischen Kreisen Berlins, die er früher öfter aufsuchte, war der sympathische Mann mit dem freundlichen, milden, fast schwärmerischen Gesichtsausdruck eine gern gesehene Erscheinung. Mit tiefer Betrübnis haben alle die Kunde von seinem Tode vernommen.

Unerwartet starb am 16. Oktober der Realschuldirektor und städtische Schulinspektor Gustav Wiegand in Bockenheim. Vierzehn Jahre lang lag die Leitung des gesamten städtischen Schulwesens in seinen Händen, und sein Wirken wird in der Geschichte dieser Schulen auf immer mit unauslöschlicher Schrift eingegraben sein. Wiegand, der Sohn eines Lehrers, war geboren den 3. Februar 1839 zu Vielbach im Unterwesterwaldkreise. Auf dem Seminar zu Usingen (1855 bis 1858) zum Lehrerberufe vorbereitet, begann er seine Thätigkeit an der Rektoratsschule zu Wald bei Solingen. Von 1859 bis 1861 wirkte er in Ramschied, dann bis 1865 an den Mittelschulen in Wiesbaden. Im Jahre 1865 trat er einen vierjährigen Urlaub an, um sich im Auslande für das Lehrfach der neueren Sprachen vorzubereiten. Nach seiner Rückkehr wirkte er an der Realschule zu Grenzhausen, dann an der höheren Bürgerschule zu Wiesbaden. 1875 wurde er nach Bockenheim berufen. Hier hat er seine ganze Kraft der Entwicklung des Schulwesens gewidmet und es zu seiner jetzigen Blüte gehoben. Sein besonderes Interesse hat er den Bestrebungen zur Organisation des höheren Unterrichtswesens zugewandt, und er war ein eifriger Vorkämpfer für die lateinlose Realschule. Mitten in der Arbeit ward er abgerufen zum bessern Sein.

Einen herben Verlust hat das Friedrichs-Gymnasium zu Kassel durch den am 18. Oktober erfolgten Tod des Prorektors Professor Dr. Weber erlitten. Geboren ward derselbe am 5. Febr. 1823 zu Obersuhl; er besuchte die obersten Klassen des Gymnasiums zu Kassel, welchem er selbst später eine lange und erfolgreiche Lehrthätigkeit widmen durfte. 1840 begann er seine Universitätsstudium in der klassischen Philologie und der Philosophie. Seit Ostern 1845 wirkte Weber am Gymnasium zu Marburg, bis er im Juni 1857 nach Kassel versetzt wurde. Daselbst ist er seitdem ununterbrochen als ausgezeichneter Lehrer des Deutschen, des Lateinischen, des Griechischen, der philosophischen Propädeutik und der Geschichte thätig gewesen. Er war Ordinarius der Prima als der Prinz Wilhelm, unser jetziger

Kaiser, dieser Klasse angehörte und wurde nach dem Abgange dieses vornehmsten Schülers durch Verleihung des Roten Adlerordens ausgezeichnet.

Am 20. Oktober verschied in Hildburghausen der Senior der meiningischen Lehrerschaft, Seminaroberlehrer Rat Heine im Alter von 79½ Jahren. Heine wurde am 1. April 1810 in Oschersleben geboren und besuchte in den Jahren 1826 bis 1830 das Seminar zu Magdeburg unter Zerrenner. Seit 1836 widmete er seine bewährte Kraft dem meiningischen Lehrerseminar; 1880 feierte er sein 50jähriges Dienstjubiläum, und erst am 1. April 1888 trat er in den wohlverdienten Ruhestand. Fast alle Volksschullehrer des Landes waren seine Schüler. Er war ein Ehrenmann und ein tüchtiger Pädagog. Sein Andenken wird stets in ehrenvoller Erinnerung bleiben.

In Petschau starb am 26. Oktober der allgemein geachtete Oberlehrer und Chorrektor Johann Rannert; am 3. Juni 1816 geboren, trat er 1833 ins Lehramt, wurde 1869 Oberlehrer, 1879 trat er in den Ruhestand. Viele ihm verliehene belobende Auszeichnungen seiner Behörden legen Zeugnis ab, in welche eifriger Weise der Verstorbene seinen Berufspflichten nachkam. Er war ungemein thätig für die Schule, für die eigne Fortbildung, er stand als Obmann dem Petschauer Lehrervereine vor, hielt zahlreiche Vorträge. Besonderen Fleiß wandte er als Chorrektor den kirchlichen Musikaufführungen zu.

Am 27. Oktober endete der Tod das Leben des hochbegabten Schulmannes J. Bühlmann. Derselbe wurde geboren 1837 und auf dem Seminar zu Rathhausen zum Lehrer gebildet. Nachdem er in verschiedenen Orten gewirkt, kam er 1864 an die städtischen Knabenschulen von Luzern. Als einer der fleißigsten Konferenzmitglieder glänzte er durch gehaltvolle Vorträge und gediegene Referate. In weiteren Kreisen wurde der Verstorbene durch Herausgabe der „Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule" bekannt, einem Fachblatt, das sich Achtung und Würdigung errungen hat. Von seinen Schriften sind zu nennen: „Eine Schulreise in Deutschland", „Friedrich Fröbel und der Kindergarten", „Der Handarbeitsunterricht für Knaben", sein „Zweites Schulbuch." Alle kennzeichnen den tüchtigen Schulmann mit fachmännischem Scharfblicke.

Am 21. November starb der in weiten kirchlichen Kreisen rühmlich bekannte Greifswalder Professor der Theologie Dr. J. W. Hanne. Geboren im Jahre 1813 zu Harber im Lüneburgischen, trat er 1842 mit der vielgenannten Schrift „Der moderne Nihilismus" zuerst an die Öffentlichkeit. 1861 wurde er als Professor der Theologie und Pastor an St. Jacobi nach Greifswald berufen, woselbst er eine außerordentlich reiche Thä-

tigkeit als Dozent und Schriftsteller entfaltete. Seiner Parteistellung nach war er liberal, und er hat tapfer und treu für eine freie Auffassung des Christentums gewirkt, auch wiederholt in den Kampf der Parteien mit einem kräftigen Worte eingegriffen, u. a. in seinem „Anti-Hengstenberg“ (1867) und in seinem Vortrag im Protestantenvereine, „Die Autorität der Bibel“ (1868).

Im Alter von 66 Jahren verschied am 21. November die bekannte Jugendschriftstellerin Luise Pichler, Gemahlin des Gymnasialprofessors Zeller. Sie wurde als Tochter eines Pfarrers in Oberwälden bei Göppingen geboren. Schon früh zeigte sie ein ungewöhnliches Talent fürs Erzählen, welches sie namentlich an Walter Skotts Romanen bildete. Ihre erste Erzählung, „Der Kampf um Hohentwiel“, erschien im Jahre 1847. Sie hat eine große Zahl Jugenderzählungen veröffentlicht, welche sämtlich von warmen Patriotismus durchglüht sind und besonders Stoffe aus der deutschen Geschichte behandeln.

Nach längerem schweren Leiden starb am 22. November zu Langensalza Schulrat Friedr. Wilh. Loof im 82. Lebensjahre. Am 1. September d. J. waren sechzig Jahre verstrichen, seitdem derselbe ins Schulamt trat und seine für die praktische Pädagogik, die meteorologische Wissenschaft und das Erblühen der deutschen Historienmalerei so segensreich gewordene Thätigkeit entfaltete. Als blutjunger Mann erhielt Loof im Jahre 1829 die Mathematikusstelle am Gymnasium zu Kottbus, obgleich er seine Universitätsstunden noch nicht ganz beendet hatte. Nach sechsjähriger Wirksamkeit übertrug man ihm dasselbe Fach am Gymnasium zu Aschersleben mit der Aufgabe, die Umwandlung desselben in eine Realschule vorzunehmen. Schon 1836 erledigte er sich dieses Auftrags in ausgezeichneter Weise. Er schuf eine Anstalt, die sich schnell bevölkerte und hohen wissenschaftlichen Anforderungen genügte. Nach neun Jahren folgte er einem Rufe nach Gotha, um als Direktor und Organisator des dortigen Realgymnasiums einen noch umfangreicheren Wirkungskreis zu übernehmen. Leider fand sein Wirken daselbst dadurch, daß man neue Schuleinrichtungen schuf, schon Ostern 1859 einen allzufrühen Abschluß. In Langensalza fand Loof ein neues Heim, für seinen regen Geist auf anderen Gebieten Befriedigung. Er ward Geschäftsführer der Verbindung für die historische Kunst, und es ist sein Verdienst, daß die Thaten unseres Volkes durch eine Reihe herrlicher Gemälde dargestellt und junge begabte Künstler durch lohnende Aufträge zum Schaffen angefeuert wurden. Mit Ausdauer gab sich der thätige Mann auch meteorologischen Beobachtungen hin (schon in Kottbus), welche er fast 60 Jahre ununterbrochen fortgesetzt hat.

Endlich darf nicht unerwähnt bleiben, daß er durch Erweiterung und Vervollkommnung seiner zahlreichen mathematischen Lehrbücher, durch Herausgabe eines ausgezeichneten Fremdwörterbuches, sowie durch Bearbeitung einer Himmelskunde sich schriftstellerisch thätig zeigte und durch gemeinnützige Vorträge und Aufsätze seine vielseitigen Kenntnisse für seine Mitbürger verwertet hat.

Im rüstigsten Mannesalter starb am 24. November zu Koburg der in der Schachwelt allbekannte und hochgeschätzte Professor Bernhard Kästner, Lehrer am Gymnasium daselbst. Zwanzig Jahre stand er dem Schachverein als Präsident vor. Lange Jahre war er ein fast unüberwindlicher Spieler; vollkommen mit den Theorieen des Schachspiels vertraut, leistete er namentlich Vorzügliches im Kombinieren und Lösen von Problemen.

In Wien verschied am 8. Dezember der k. k. Ministerialbeamte, Schriftsteller Johann Umlauft im 83. Lebensjahre. Er war Ehrenmitglied des Vereins „Volksschule" in Wien und stand zwanzig Jahre der Leitung der Zeitschrift „Die Volksschule" sehr nahe, auch gab er selbst mehrere Jahre die Fachzeitschrift „Die Neuschule" heraus.

Tief erschütternd für alle Freunde der wahren Poesie war die Kunde von dem am 10. Dezember erfolgten Tode Ludwig Anzengrubers. Die deutsche Bühne der Gegenwart hat ihren genialsten Dramatiker und Humoristen, die deutsche Erzählungskunst einen ihrer gestaltungskräftigsten Vertreter, das deutsche Volk einen seinen hochherzigsten und treuesten Söhne verloren. Er wurde am 29. November 1839 zu Wien geboren. Sein Vater war ein Subalternbeamter, welcher in seinen Mußestunden auch dichtete. Der Vater starb früh, aber die Mutter gab dem Knaben eine vortreffliche Erziehung. Er trat als Lehrling in eine Buchhandlung ein. Früh regte sich jedoch in ihm die Neigung für die dramatische Kunst, und er wurde Schauspieler, zog mit einer Gesellschaft umher, ermangelte aber der Erfolge. Endlich kehrte er nach Wien zurück und fand eine Kanzlistenstelle bei der Polizei. In dieser Lage schrieb er sein Volksstück „Der Pfarrer von Kirchfeld", das ihn mit einem Male zum berühmten Manne machte. Obwohl viele der späteren Volksstücke künstlerisch reifer und gewaltiger sind, hat doch keins in breiten Massen so tiefen Eindruck gemacht, wie das Genannte. Bis vor Kurzem wurden Anzengrubers Werke von den Bühnen vernachlässigt. Er konnte durch seine dichterische Thätigkeit nicht einmal seine bescheidenen Lebensansprüche befriedigen und mußte sich mit der Redaktion eines Witzblattes, des „Wiener Figaro" quälen. Noch ehe er sich der Früchte seiner dichterischen Thätigkeit erfreuen konnte, rief ihn der Tod von hinnen.

Einer der berufensten Vertreter der historischen Wissenschaft, Geheimrat Prof. Dr. W. v. Giesebrecht, starb am 18. Dez. in München nach längerem Leiden. Das große Werk seines Lebens, die „Geschichte der deutschen Kaiserzeit," hat Giesebrecht nicht zu Ende führen können; es bricht mit dem Siege Friedrich Barbarossas über Heinrich den Löwen ab. Giesebrecht ist ein Berliner Kind; er wurde am 5. März 1814 als Sohn eines Professors am Gymnasium zum Grauen Kloster geboren. Die Grundlagen seines reichen Wissens hat er sich auf dem Joachimsthalschen Gymnasium erworben. Als Hochschüler studierte er zuerst Philologie, Leopold von Rankes Vorlesungen zogen ihn zum Studium der Geschichte hinüber. Seine erste Wirksamkeit entfaltete er am Joachimsthaler Gymnasium. Zwanzig Jahre hat er hier segensreich gearbeitet und reiche Erfahrungen gesammelt. Er setzte seine geschichtlichen Studien fort und bearbeitete zunächst die von Ranke ihm zugetheilten Jahrbücher über die Regierung Ottos II.

1841 erschienen seine „Annales Altaheusis", ein Versuch, eine verlorene Quellenschrift des XII. Jahrhunderts aus Auszügen späterer Schriftsteller wiederherzustellen, der durch die 1867 erfolgte Wiederauffindung der vermißten Handschrift glänzend gerechtfertigt wurde. 1855 erschien der erste Band der „Geschichte der deutschen Kaiserzeit." Zwei Jahre später ward ihm auf mehrere wertvolle Arbeiten über mittelalterliche Quellenkritik hin die historische Professur in Königsberg übertragen. Von hier wurde Giesebrecht an Stelle H. v. Sybels im Jahre 1862 nach München berufen, wo er bis ans Ende gewirkt hat. Viele Auszeichnungen sind ihm zu Teil geworden; er ward 1865 in den persönlichen Adelstand erhoben, zum ständigen Sekretär in der Akademie der Wissenschaft erwählt und zum Geheimrat ernannt. Neben seiner Lehrthätigkeit und seinen geschichtlichen Arbeiten entwickelte er auch eine eifrige und fruchtbringende Thätigkeit als Mitglied des obersten Schulrats im Staatsministerium. Als Lehrer sprach Giesebrecht einfach und bedächtig am Faden schriftlicher Aufzeichnungen. In ihm haben wir einen der bedeutendsten deutschen Historiker verloren.

In Leipzig starb am 24. Dezember, tiefbetrauert, Oberlehrer Wilh. Bruno Lindner im Alter von 44 Jahren. Er besuchte von 1861—64 die Thomasschule, studierte dann Theologie und Pädagogik. Seit Ostern 1877 wirkte er an einer Realschule in Leipzig, welche in ihm einen ihrer tüchtigsten Lehrer verlor.

In der Blüte der Jahre verschied am 26. Dezember in Hannover der Stadtarchivar Dr. Adolf Ulrich. Der Verstorbene studierte in Göttingen Philologie und Geschichte, wurde

Hilfsarbeiter am Stadtarchiv zu Köln und kam im Mai d. J. nach Hannover. Trotz seiner Jugend hat Ulrich eine reiche litterarische Thätigkeit entfaltet, die sich hauptsächlich auf die Geschichte der Stadt und Provinz Hannover bezieht. Die letzteen Jahrgänge der „Zeitschrift des historischen Vereins für Niedersachsen" enthalten aus seiner Feder eine Reihe sehr wertvoller Beiträge. Ein tüchtiger Forscher ist in ihm zu früh uns entrissen.

Nachtrag.

Am 10. Januar starb in Kassel Julie Legorju, bekannt und geachtet als eine der tüchtigsten Handarbeitslehrerinnen. Sie bestand im Jahre 1852 das staatliche Lehrerinnenexamen, unterrichtete zunächst an einer Privatschule, und wurde 1869 an der städtischen höheren Mädchenschule angestellt. Der Direktor stellte ihr die Aufgabe, in allen Klassen den Handarbeitsunterricht einzurichten. Sie widmete sich ganz diesem Fache und arbeitete Lehrgang und Methode auf Wunsch des Direktors mit allen Einzelheiten und möglichst viel praktischen Wünschen aus. So entstand das vortreffliche Buch: „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht," welches für viele Lehrerinnen ein zuverlässiger Wegweiser wurde und schon in 5. Auflage erschien. Als dann dieser Unterricht in allen Mädchenschulen eingeführt wurde, übertrug man ihr die Stelle einer Inspizientin. Mit Fleiß und Treue hat sie bis ans Ende ihr Amt verwaltet. Behörde und Schülerinnen eiferten in lobender und dankbarer Anerkennung ihrer Verdienste.

Zu Wien starb am 12. Januar der Bürgerschuldirektor Michael Männer, einer von den Schulmännern, die sich voll und ganz, aus innerstem Triebe dem Lehramte hingaben, einer von den Vorgesetzten, welche ihren Lehrern treue Kollegen sind und ihnen in Pflichteifer und Gewissenhaftigkeit als Vorbild vorangehen. Geboren wurde er am 30. August 1817. Er hat sich durch unermüdlichen Fleiß vom Volksschullehrer zu seiner hohen und geachteten Stellung emporgearbeitet.

Im Alter von 80 Jahren verschied am 16. Mai der wohlbekannte Kirchenrat August Kunze in Braunschweig. Er hatte das Gymnasium zu Blankenburg besucht und Theologie und Philologie studiert. In dankbarem Gedenken steht seine Lehrthätigkeit am Gymnasium zu Wolfenbüttel. Mit klarer Einsicht und kräftigem Willen hat er für das Gedeihen der Schule, zum Segen der Schüler gewirkt. 1872 wurde er Superintendent und Schulinspektor. Er verstand die Herzen zu gewinnen. Die Lehrer, welche unter ihm standen, werden ihn als väterlichen Freund und gerechten und milden Vorgesetzten in treuem Andenken behalten.

Rezensionen.

1) W. Hollenberg, Hebräisches Schulbuch. Bearbeitet von Joh. Hollenberg. 7. Aufl. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1889. VIII, 158 S. 8°. M. 3,00.

Als einziges Unterrichtsmittel neben dem codex sacer will das Hollenberg'sche Schulbuch den Gymnasiasten bis zur Reife führen. Es hat seine Brauchbarkeit dazu durch die rasche Folge der letzten Auflagen (1880, 84, 86, 89) bewiesen. Das Buch sagt sich offen von dem Streben nach Vollständigkeit und Systematik los; einem Streben, das unsere Lehrmittel fast unausbleiblich verderbe (S. III). Wenn jedoch anderwärts trotz allem, was über Stoffauswahl theoretisiert wird, die faktische Durchführung dieses Grundsatzes gern noch pium desiderium ist, so leistet Hollenberg wirklich, was er verspricht: 158 Seiten bieten ein Vocabularium, einen Aufriß der Grammatik nebst vollständigen Paradigmen, zahlreiche Übungsstücke, 28 Lesestücke aus Genesis, Exodus, 1. Sam., Psalmen, Jesajas, endlich 8 unpunktierte Stücke, 6 aus Tobit nach einer Übersetzung, welche der bedeutende Hebraist Seb. Münster 1541 veröffentlicht hat, 2 aus dem Neuen Testament nach der größeren Ausgabe von Franz Delitzsch. Die Anordnung und Darbietung des gewählten Stoffes zeigt überall reiche Lehrerfahrung. Zwar ist das Vocabularium alphabetisch geordnet, weil zugleich Lexikon für die Lesestücke, doch stehen innerhalb dieser Folge die Wörter gleichen Stammes beisammen. Auffällig aber, und doch vielleicht nur zufällig, ist die Stellung des Vocabulars zu Anfang des Buches. Der grammatische Teil ist nirgends so kurz, daß er, wenn erst einmal durch den Unterricht eines tüchtigen Lehrers belebt, für selbständigen Gebrauch von seiten des Schülers nicht vollkommen verständlich und ausreichend wäre. Die Übungsstücke bieten zwar für hebräisch-deutsche Übungen nach Absolvierung der Elementarlehre, des Artikels, des unveränderlichen Nomens ohne Suffixe, der Pronomina, der wichtigsten Präpositionen und des starken Verbi nur noch Einzelformen zur Analyse, aber vielleicht ist dann schon, etwa noch nach Einprägung der Nominalsuffixe, der Übergang zu den leichteren Lesestücken beabsichtigt. Die deutsch-hebräischen Lesestücke sind zahlreich und mit dem der betreffenden und den früheren Übungen vorangestellten Wortvorrat gearbeitet. Hermann L. Strack (Übungsstücke zur hebräischen Grammatik [zum Übersetzen ins Hebräische] Berlin 1887, S. IV) verwirft diese Methode: „Weitaus die meisten Sätze sind, teils wörtlich, teils mit geringen durch den Zweck dieses Büchleins gebotenen Änderungen dem Alten Testament entnommen. Der Kundige weiß, daß solches Auswählen schwerer ist als das (übrigens nur allzu oft mißlingende) selbständige Bilden von Sätzen.“ Aber es möchte bei ihm und bei Kautzsch (Übungsbuch zu Gesenius-Kautzsch' hebräischer Grammatik, 3. Aufl. Leipzig 1887) der Lernende mit Vokabeln, weil viele nur ad hoc nötig, überlastet haben. Zu den Lesestücken und zum Inhalte des Buches in sachlicher Beziehung hat Referent nichts zu bemerken. Der Druck ist splendid, die Vermehrung der Seitenzahl (158

gegenüber 148 der 6. und 5. Aufl.) ist mitbedingt durch den größeren Druck sämtlicher hebräischer Lesestücke, die für die Anfänger bestimmt sind. Davon wird S. VI mit Recht eine Erleichterung des Lesenlernens erhofft; und diese ist ja wichtig genug, wenn die Freude am Hebräischen erfahrungsmäßig Vielen mit dem Umstande steht und fällt, ob sie die Schwierigkeiten, mit welchen das Lesen der fremden Schrift verbunden ist, gleich anfangs überwunden haben. Zu wünschen aber wäre, daß die neugegossenen hebräischen Typen der Drugulinschen Offizin allgemein in Aufnahme kämen, sie empfehlen sich vor der hergebrachten, auch bei Hollenberg vorliegenden durch die kräftigen senkrechten Schafte und die an die Konsonanten angegossenen, daher auch nicht abspringenden Vokal- und Methegzeichen. Das Druckfehler-Verzeichnis (S. VII f.) wird auch in einem Schulbuche für hebräischen Druck kein Kenner lang finden; freilich ist es, wenigstens nach dem uns vorliegenden Exemplar, nicht vollständig; z. B. ist S. 18 Z. 7 v. o. in choli das Qamez ausgeblieben und S. 43 sechsmal das Waw unvollständig. Auch stehen die Vokale öfters nicht an korrekter Stelle unter den Konsonanten vgl. S. 92. Die Ausstattung des Buches ist vortrefflich. Referent schließt im Hinblick auf die gerade in hebräischen Elementarbüchern stark auftretende Dutzend-Ware mit einer vollen Empfehlung dieses bewährten Schulbuches.

Gera. H. B. Auerbach.

2) Dr. Leeder, Wandkarte von Deutschland in neuer Bearbeitung. 13. Aufl. Essen, G. D. Bädeker, 1889. Preis M. 5.—; aufgezogen M. 14.—.

Unter den Hilfsmitteln für den geographischen Unterricht haben sich die Wandkarten von Leeder schon seit einer Reihe von Jahren trefflich bewährt. Sie entsprechen vor allem den Hauptforderungen, welche die Schule an zweckdienliche Schul-Wandkarten stellen muß: Richtiges Maß des Karteninhaltes und geschickte technische Ausführung. Leeder, der selbst Lehrer war, hat bewiesen, daß er auf dem Gebiete der Kartographie die Bedürfnisse der Schule richtig erkannte und das als angemessene Erkannte zeichnerisch schön darzustellen vermochte. Seine Wandkarten haben auch gebührende Würdigung gefunden. Das bezeugen die vielen ihnen zu teil gewordenen günstigen Beurteilungen aus Berufskreisen und die verschiedenen Neuauflagen. So erscheint die Karte von Deutschland in 13. Auflage, die in ihrer Neubearbeitung, besorgt von Dr. Leeder, mancherlei Vorzüge hervortreten läßt.

Der Maßstab von 1:875,000 giebt dem Kartenbilde eine Fläche, die in ihrer Größe (1,50 m hoch und 1,30 m breit) für volle Schulklassen noch ausreicht. In den Längsausdehnungen ist eine entsprechende Generalisierung eingehalten worden, ohne Vernachlässigung beachtenswerter Biegungen. Die Schwierigkeiten, welche bei Karten in der vereinigten Darstellung politisch abgegrenzter Erdräume und der vor-hydrographischen Verhältnisse derselben entstehen, sind hier in bestmöglicher Weise überwunden. Die physische Beschaffenheit Deutschlands tritt so klar hervor, daß die Schüler an der Hand dieses Veranschaulichungsmittels leicht befähigt werden können,

sich ein richtiges Bild von der Bodengestaltung zu machen und daraus sich ergebende Folgerungen über Flußlaufsrichtung, Klima, Naturprodukte und andere im geographischen Unterrichte zu berücksichtigende Momente zu ziehen. Neben dieser deutlichen Darstellung der physischen Beschaffenheit Deutschlands steht jene der einzelnen Staaten. Die Anwendung des Flächenkolorits in einer dem Auge wohlthuenden Farbenzusammenstellung läßt die Einzelstaaten scharf von einander sich abheben, besser, als es auf den früheren Karten Leeders bei bloßer Kolorierung der Grenzen der Fall war.

Die Höhenangabe von Bergen, die Zeichen für Städte verschiedener Größe, Festungen, Burgen, Schlachtorte u. s. w. erhöhen die Verwendbarkeit der Karte, ohne ihre Übersichtlichkeit zu stören. So bietet sie in ihrer jetzigen Gestalt ein vortreffliches Lehrmittel. Daß der Verlagshandlung für die musterhafte technische Ausführung ebenfalls volle Anerkennung gebührt, ist selbstredend.

Der Preis aller Leederschen Karten ist ein mäßiger. Er beträgt für die vorliegende unaufgezogene Karte von Deutschland nur 5 Mk. Aufgezogen auf weißen Shirting mit roter Seidenband-Einfassung, schwarz polierten Rundstäben und Rouleaux-Vorrichtung kostet sie 14 Mk.

Frankfurt a. M. Rektor Dr. Schnabel.

3) Über Diesterweg's Populaire Himmelskunde, welche nunmehr in der neuen Bearbeitung von Dr. M. Wilhelm Meyer, Leiter der Urania, und Professor Schwalbe im Verlage von Emil Goldschmidt in Berlin vollständig erschienen ist (in 10 Heften à 60 Pf.; komplett 6 M.) schreibt ein auf dem Gebiet der Naturwissenschaften bedeutender Publizist folgendes:

Motto:

„Die Astronomie ist eine herrliche, erhabene, weil erhebende Wissenschaft. Darum sollte sie keinem auch nicht einem Menschen vorenthalten werden."

Diesterweg.

Einem geistreichen Ausspruche zufolge hat man früher die Größe der Schöpfung in dem allgewaltigen Bau des Himmelsgewölbes, später in der kunstvollen Einrichtung der Zelle, jetzt in den unabänderlich gesetzmäßigen Bewegungen des Atoms bewundert.

Aber man kann diesen Ausspruch so erweitern: die Naturforschung sei gerade dadurch groß geworden, daß man heutzutage die Naturvorgänge nicht mehr einfach bewundert, sondern sie durch jene Form der Betrachtung, die mit dem Zwecke der Erkenntnis verbunden ist, mit einem Worte durch die wissenschaftliche Beobachtung, in ihrem innersten Wesen zu ergründen trachtet.

Die Beobachtung aber, wie wir sie heute verstehen, setzt die Anwendung von Zahl, Maß und Gewicht voraus, und alle Forschungen, welche die Genauigkeit des Messens und Wägens erhöhen, werden daher mit Recht als bedeutungsvolle Fortschritte der Naturwissenschaft betrachtet. So versteht man es, wie, um auf einen Vorgang der jüngsten Vergangenheit hinzuweisen, die Methode von Professor Boys Quarzfäden von solcher Feinheit zu erzeugen, daß aus einem einzigen Sandkörnchen 1600 km

Faden hergestellt werden könnten, von den Naturforschern mit ungeteiltestem Interesse begrüßt wurde, denn man kann mittels solcher Quarzfäden eine Waage herstellen, durch welche der 15000000 Teil eines englischen grain (0,065 gr) noch genau bestimmbar wird.

Und der berühmte Versuch von Cavendish, welch letzterer, allerdings mit Aufwand eines ungeheuren Apparates (besondere Baulichkeiten mit festen Pfeilern ꝛc.) die Erde dadurch zu wägen lehrte, daß er die Anziehungskraft eines leichten Körpers im Verhältnis zu großen Bleikugeln und zur Erde bestimmte, kann mit Hilfe jener Quarzfäden durch ein kleines Instrument ausgeführt werden, dessen Gehäuse man bequem in einer Hand zu halten vermag.

Die Methode des Messens und Wägens, welche wir heute für die wichtigste in den Naturwissenschaften halten, ist zuerst mit Nachdruck und sichtlichem Erfolge in der Astronomie durchgeführt worden.

War doch die Aufstellung der Keppler'schen Gesetze nicht ohne Tycho de Brahe's genau messende Untersuchungen möglich, hatte doch Newton sich auf Picard's berühmte erste Meridianmessung in Frankreich beziehen müssen, um die Anwendbarkeit seines Gravitationsgesetzes auf die Bewegungen des Mondes zu beweisen.

Die Astronomie ist aber nicht nur diejenige Wissenschaft gewesen, in welcher die Überlegenheit der Maaßmethoden zuerst und am glänzendsten sich gezeigt hatte, sondern sie ist bis heute die Disziplin geblieben, in der jene Maaßmethoden am consequentesten durchgeführt wurden. Sie ist deshalb für die Kenntnisnahme naturwissenschaftlicher Methodik und für die Erziehung in derselben ein besonders geeignetes Objekt.

Es ist daher gewiß kein Zufall, daß einer der größten neueren Pädagogen, A. Diesterweg, dessen 100jähriges Geburtsjubiläum am 29. Oktober 1890 die dankbare Nachwelt begehen wird, die Astronomie und die eng mit ihr zusammenhängende mathematische Geographie zum Gegenstande seines besonderen Studiums und einer wahrhaft gemeinverständlichen Darstellung gemacht hat, die seit mehr als 40 Jahren weit über die Grenzen unseres Vaterlandes hinaus bekannt geworden und glänzenden Ruhm erlangt hat.

Es war einem so weit schauenden Mann wie Diesterweg die Thatsache nicht unbekannt, daß zwar das Interesse für die Erkenntnis derjenigen Vorgänge, die sich fortwährend und vor unseren Augen am Himmel abspielen, von denen in letzter Instanz unser Wohl und Wehe abhängt in ebenso großer Ausdehnung die irrige Meinung herrsche, es gehörten tiefe mathematische Kenntnisse dazu um die Grundwahrheiten der Astronomie zu erfassen.

Alles Werdende steht dem Menschen näher als das Gewordene und am besten wird eine Erkenntnis begriffen und festgehalten, die uns nicht als ein fertiges Ganze überliefert wird, sondern die wir selbst aufgefunden haben. Diesterwegs Methode besteht darin, dem Schüler oder Lehrer die einzelnen Wahrheiten finden zu lassen, wodurch er die Phantasie anregt, die Denkthätigkeit wachhält, und ohne daß wir seine sichere Leitung merken, uns über wirkliche Schwierigkeiten leicht hinweg hilft. Wir bekommen die

Freude am eigenen Schaffen und wir bringen den Lehrstoff jene Liebe entgegen, die wir nur den eigenen Schöpfungen erzeigen. Das ist die heuristische, auffindende Methode Diesterwegs, die sich glücklicherweise immer mehr und mehr Bahn bricht. Auf ihren Pfaden ist der Unterricht der Astronomie jeder wirklichen Schwierigkeit entkleidet, das Verständnis für diese herrliche Wissenschaft wird leicht, wenn man sich Diesterwegs Führung anvertraut.

Seit dem Tode dieses hervorragenden Mannes hat sich gemäß dem schnellen Fortschreiten in der Naturwissenschaft unserer Zeit auch in der Astronomie manches wesentlich verändert. Zwei ausgezeichnete Forscher, Lehrer und Schriftsteller, Professor Schwalbe und Dr. M. Wilhelm Meyer, Leiter und Begründer der Urania, dieser vielversprechenden Anstalt für die Verbreitung allgemeiner naturwissenschaftlicher Kenntnisse, haben sich daher der dankbaren Aufgabe unterzogen, das Diesterweg'sche Buch, unter Benutzung der früheren Strübing'schen Ausgabe desselben, unseren heutigen Anschauungen konform zu überarbeiten. Die alte Methode ist geblieben, aber ihr Inhalt, der in die alte, so vollendete Form gegossen ist, hat sich teilweise erneut.

Das Buch ist mit einem glänzenden Anschauungsmaterial ausgestattet, wie es nur durch unsere neuen Vervielfältigungsmethoden hergestellt werden konnte. So steht der weitesten Verbreitung astronomischen Wissens jetzt keine Schwierigkeit mehr entgegen, und die Forderung Diesterweg's, deren berechtigten Sinn unser ausgezeichneter Minister von Goßler ausdrücklich anerkannt hat, kann jetzt, 100 Jahre nach der Geburt des großen Mannes, Wirklichkeit werden:

„Die Astronomie ist eine herrliche, erhabene, weil erhebende Wissenschaft. Darum sollte sie keinem auch nicht einem Menschen vorenthalten werden."

4) Friedrich Gerstäckers ausgewählte Werke. 2. Volks- und Familienausgabe. Neu durchgesehen und herausgegeben von Dietrich Theden. (Jena, Costenoble.)

Es giebt wohl kaum einen Erzähler, der beliebter wäre als Gerstäcker; alt und jung liest seine selbsterlebten, oft wunderbaren Ereignisse, die voll gesunden Humors und köstlichen Mutterwitzes sind, immer gern. Gar trefflich weiß er alles, was er aus eigener Anschauung kennt, und was er in seinem vielbewegten Leben, auf dem Meere als Matrose und Heizer, in Amerika als Holzhauer, Farmer und Silberschmied erlebt hat, zu schildern. Er hat Masten erklettert und Bäume gefällt; er weiß als nordamerikanischer Nimrod seltene Jagdabenteuer zu erzählen; er versteht einen Dampfer zu steuern und ein indianisches Kanoe zu rudern. So tritt er in unsere Litteratur als tüchtiger Naturmensch, in einfacher Kraft ein Repräsentant des gesunden Verstandes, der im frischen Naturleben eine Verjüngung sucht für die Verirrungen und krankhaften Reaktionen einer überreizten Natur.

Friedrich Gerstäckers Schriften sind eine wahrhaft empfehlenswerte gesunde, litterarische Kost, die jedem Stand unbedenklich in die Hand gegeben werden kann.

Diese Ausgabe erscheint in 2 Serien, jede in ca. 70 Lieferungen à 30 Pf., oder in 24 Bänden à 1 Mk. 80 Pf. L. U.

I.

Einst und jetzt.

Eine zeitgemäße Betrachtung und ein offenes Bekenntnis.

„Niemals ist das Interesse für Schule und Erziehung größer und allgemeiner, als wenn der Himmel Unglück über eine Nation schickt und die Stützen ihres Seins wanken und brechen. Dann enthüllen sich dem Auge des Volksfreundes in überraschender Klarheit die Schwächen und Mängel, die man in den Tagen nationalen Hochgefühls so gern beschönigte und verdeckte. In einer solchen Zeit der Selbsterkenntnis begreift man, wie nie zuvor, die Wichtigkeit der Erziehung und den Wert der Schule."

Die Wahrheit dieses gelegentlich von uns notierten Wortes finden wir zu wiederholten Malen von der Geschichte bestätigt. — Frankreich hatte in frevelm Übermute die Kriegsfurie losgelassen; allein das Schlachtenglück war ihm wenig hold. Niederlage auf Niederlage erlitten seine Heere; siegreich zogen Deutschlands Krieger ein in seine Hauptstadt, und kraftlos sank der gallische Hahn vor den kräftigen Flügelschlägen des deutschen Aars zu Boden. Die nicht leichten Friedensbedingungen, die Deutschland zur Sicherung seiner Grenzen und zur Wahrung des Friedens stellte, mußte es, wenn auch widerwillig und mit blutendem Herzen, annehmen. Nachdem das Land von dem Feinde befreit, nachdem allen Verpflichtungen gegen diesen nachgekommen war, ging man wieder an die Friedensarbeit; man suchte eine Verjüngung der Nation herbeizuführen und von Grund auf den Staat zu erneuern. Man war nämlich zu der Erkenntnis gelangt, daß hinsichtlich der Erziehung und des Unterrichts für die breiten Schichten des Volkes unter den früheren Regierungen nicht das durchaus Notwendige geschehen und daß eine allgemeine Besserung und Erstarkung nur durch eine gründlichere Bildung der großen Volksmassen zu ermöglichen sei. Frankreich sahe die Notwendigkeit der Begründung der allgemeinen Volksschule

ein. Aber bei dieser allerdings schon wertvollen Einsicht hatte es nicht sein Bewenden; der Wille wurde zur That. Ungezählte Millionen wurden darauf verwendet, um in Dorf und Stadt die notwendigen Schulhäuser herzustellen; große Summen wurden verausgabt für Lehrerbildungsanstalten und zur Besoldung der angestellten weltlichen Lehrkräfte. Man fragte wenig nach der Höhe der aufzuwendenden Mittel, wenn nur die gesteckten Ziele dadurch erreicht werden konnten. — Und die Erfolge solchen Ringens und Mühens sind nicht ausgeblieben. Frankreich besitzt jetzt eine Volksschule, die in mancher Beziehung besser bedacht, besser organisiert ist, als unsere deutsche, speziell preußische Volksschule. Von Jahr zu Jahr hebt sich der Bildungsstand der Bevölkerung, und nach einigen Dezennien werden sich die Früchte dieser in trüber Zeit ausgestreuten Saat noch mehr bewähren und noch in glänzenderem Lichte sich zeigen. An Frankreich bewahrheitet sich wieder das Wort, daß kein Geld so reiche Zinsen trägt, als das für Schulzwecke verwandte.

Wenige Jahre früher sehen wir dieselbe Erscheinung in unserm Nachbarstaate Österreich sich vollziehen. Nach den blutigen Niederlagen von 1866 kommt Österreich zur Erkenntnis der Notwendigkeit, sein Volksschulwesen neu zu gestalten; ein freisinniges Volksschulgesetz wird erlassen, die allgemeine Schulpflicht durchgeführt, bewährte Pädagogen berufen. Wir erinnern nur an Dr. Dittes. Es ist eine wahre Freude, den großartigen Aufschwung des österreichischen Schulwesens in den ersten Jahren der neuen Schulgesetzgebung zu verfolgen. Aus allen Kreisen der wohlgesinnten und urteilsfähigen Männer werden Zeugnisse bekannt, die den Wert und den Erfolg der neuen Volksschulerziehung bekunden. Besonders ist es die Militärverwaltung, die im Laufe der Jahre beredtes Zeugnis für die segensreichen Wirkungen der gegenwärtig wieder von klerikaler Seite stark angefeindeten Neuschule abgelegt hat. Ebenso lieferte die Statistik den unwiderleglichen Nachweis, daß die bessere Volksschulbildung wesentlich dazu beigetragen hat, die Gefängnisse zu entvölkern und die Zahl der Verbrecher zu vermindern.

Und blicken wir auf die Geschichte unseres engeren Vaterlandes, des preußischen Staates, so finden wir auch hier die

Wahrheit des oben angezogenen Wortes bestätigt. — Das alte römische Reich deutscher Nation war morsch geworden. „Preußen war auf den Lorbeeren Friedrichs des Großen eingeschlafen“; es war auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens ein Stillstand eingetreten, der aber im letzten Grunde doch nur den Rückschritt bedeutet. Auch sein junges Schulwesen, das einst einen verheißungsvollen Anlauf unter Friedrich Wilhelm I. und einen weitern Fortschritt unter Friedrich dem Einzigen genommen hatte, das durch Franke, Hecker und vor allen durch den edlen Eberhard von Rochow treue Pfleger und Förderer gefunden hatte, war zurückgegangen, vernachlässigt worden. Ein trauriger Schlendrian und trostloser Mechanismus hatte sich eingenistet. So sahe es überall im Lande gar trübe aus. Als nun der gewaltige Korse mit seinen Scharen die Grenzen überschritt, da brach das morsche Reich bei dem ersten Ansturme des Übermächtigen zusammen. Gefesselt lag die deutsche Nation am Boden. Am meisten hatte Preußen gelitten. Der großsprecherischen Überhebung und Selbstverherrlichung folgte die tiefste Niedergeschlagenheit und dumpfeste Verzweiflung. Dem unglücklichen Kriege, den blutigen Niederlagen von Jena und Auerstädt, folgte ein noch unglücklicherer Friede. Bis zur äußersten Ostgrenze seines Reiches gedrängt, mußte Friedrich Wilhelm III. den schmachvollen Tilsiter Frieden abschließen, der ihm die Hälfte seiner Länder kostete und ihm außerdem noch andere überaus harte Bedingungen auferlegte.

In dieser Zeit tiefster Niedergeschlagenheit und schmachvollster Bedrückung waren es nur wenige charaktervolle, thatkräftige Männer, die den Kopf oben behielten und an der Zukunft unseres Volkes nicht ganz und gar verzweifelten. Sie erkannten gar bald den Schaden, woran unsere Nation krankte, wiesen auch auf das einzige Heilmittel hin, wodurch die Gesundung eingeleitet, das Land und Volk einer besseren Zukunft entgegengeführt werden konnte. Durch eine bessere, naturgemäße Erziehung, wie sie der edle Schweizer Pestalozzi forderte, war die Möglichkeit zu einer späteren Erstarkung gegeben. Dies erkannte vor allen Fichte. Unter dem Funkeln der französischen Waffen hielt er seine feurigen „Reden an die deutsche Nation“ in den Lehrsälen der neubegründeten Universität Berlin. Nur

durch eine allgemeine Volkserziehung im Sinn und Geiste Pestalozzi's hoffte er die Wiedergeburt des Volkes sich vollziehen zu sehen. Seine begeisterten und begeisternden Reden versagten ihre Wirkung nicht. Eine Reihe thatkräftiger Männer schloß sich ihm an, von denen hier nur Arndt, Jahn, Friesen, Schleiermacher 2c. genannt seien. Auch König Friedrich Wilhelm III. und Königin Louise wurden davon ergriffen. Letztere war voller Begeisterung für Pestalozzi's Erziehungsideen und „dankte ihm in der Menschheit Namen" für seine segensreichen Bestrebungen. Ebenso waren Friedrich Wilhelm III. Pestalozzi's Erziehungsmaßnahmen nicht mehr fremd und hatte er schon von dessen Erziehungsanstalten Kenntnis erhalten.

In dieser Zeit der Not nun erklärte der König: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren; zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, daß wir an innerer Macht und an innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernster Wille, daß dem Volksunterricht die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde". Und der Freiherr von Stein äußerte sich in seinem berühmten Sendschreiben vom 24. November 1808, mit dem er, von den Zeitverhältnissen gezwungen, seinen Abschied nahm: „Am meisten ist von dem Unterricht und der Erziehung der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen, und eine bessere Zukunft sich eröffnen sehen."

Das waren gar herrliche Worte, denen aber auch die That auf dem Fuße folgte. Das niedergetretene, zerstückelte und hart bedrückte Preußen, das fast verarmte damalige Vaterland suchte und fand Mittel, um kräftige Hebel zur Wiederaufrichtung des Staates einzusetzen. Die Hochschule zu Berlin ward neu begründet, Männer der Wissenschaft wurden derselben gewonnen; die von dem Pestalozzianer Plamann geleitete Erziehungsanstalt,

an der neben Jahn und Friesen auch Harnisch wirkte, ward von Seiten des Staates unterstützt; eine Anzahl talentvoller und für die Jugenderziehung begeisterter Jünglinge auf Staatskosten nach der Schweiz zu Pestalozzi entsendet, um zu den Füßen des Meisters durch eigene Anschauung seine Erziehungs- und Unterrichtsweise gründlich kennen zu lernen und sich anzueignen. Karl August Zeller, ein begeisterter Anhänger Pestalozzi's, wurde aus Württemberg nach Königsberg berufen, um in Pestalozzi's Sinn und Geiste in Preußen das Schulwesen in neue Bahnen zu leiten. Ebenso entstanden auch neue Lehrerbildungsanstalten, deren Leitung wackeren Männern anvertraut wurde. Das alles kostete natürlich Geld und wiederum Geld; aber der verarmte Staat scheute keine Opfer und wußte das Notwendige auch zu beschaffen, da er einmal erkannt hatte, daß die Zukunft des Volkes von einer bessern Erziehung der Jugend abhänge. So entfaltete sich überall im Lande reges, frisches Streben; überall blühten die Schulen auf; der Segen davon ward bald verspürt. Wäre man auf diesen Wegen fortgegangen, um unser gesammtes Schulwesen stände es heute wahrlich anders und — besser.

Aber man ist gewichen von der ersten Liebe; das Interesse an der Schule nahm je länger je mehr ab und erkaltete zeitweise ganz und gar. Wir wollen nicht verkennen, daß es mit dem Schulwesen Preußens sowie mit den Gehaltsverhältnissen seiner Lehrer seit jener Zeit im allgemeinen doch vorwärts gegangen ist; aber die Fortschritte entsprechen keineswegs den berechtigten Erwartungen, die man an jene Zeit der ersten Liebe knüpfen durfte. Einige Ansätze nach einer weitern Ausgestaltung und Besserung unserer Volksschulen und der Besoldungsverhältnisse ihrer Lehrer sind ja nicht zu leugnen, aber eine stete Aufwärtsbewegung muß entschieden in Abrede gestellt werden. Der Geist der Freiheit, der sich zu regen begann, wurde bald in Fesseln geschlagen; die Schule mußte mit gebundener Marschroute ihre Straße ziehen und noch heute seufzt sie unter dem Druck unleidlicher Verhältnisse. Ja man darf dreist behaupten, sie sei zum Aschenbrödel herabgesunken, um das Niemand sich recht bekümmert, an dem man gleichgiltig vorübergeht. Denn noch liegt sie in den Banden der geistlichen Schulaufsicht, noch

giebt es tausende von überfüllten Klassen und unbesetzten Lehrerstellen, noch seufzen die Lehrer unter Nahrungssorgen und tragen die schwere Bürde ihres Amtes unter Aufbietung aller Kräfte; noch immer fehlt das seit einem halben Jahrhundert verheißene, bisweilen auch schon aus der Ferne als Entwurf gezeigte, aber nie zur Verwirklichung gewordene Unterrichtsgesetz. Fast könnte man jener Zeitungsstimme Glauben beimessen (Tägliche Rundschau), die da behauptete, daß kein preußischer Unterrichtsminister, der sein Portefeuille lieb habe, je ein brauchbares Unterrichtsgesetz vorlegen und durchbringen werde. Das würden freilich trostlose Aussichten sein. Oder sollte es der Gegenwart an schöpferischer Kraft gebrechen, ein den Zeitverhältnissen Rechnung tragendes Unterrichtsgesetzes hervorzubringeu? Das können wir nicht glauben, und können es um so weniger glauben, da auf anderen Gebieten viel schwierigere Materien bearbeitet und zur Ausgestaltung gebracht worden sind. Wir rechnen hier her die sozial-politischen Gesetze, sowie den Gesetzentwurf für ein allgemeines deutsches Civilrecht. Diese tiefgreifenden gesetzgeberischen Akte sind ermöglicht, weil man mit voller Willenskraft an sie herantrat und die in's Auge gefaßte Sache zu Stande bringen wollte. Und so sollten wir meinen, müßte sich bei redlichem Willen auch ein Unterrichtsgesetz schaffen lassen, das den jetzigen Zeitverhältnissen entspricht. —

Diese gesetzgeberische That würde freilich Geld und zwar viel Geld kosten; denn schon vor zwei Jahrzehnten äußerte sich Professor von Gneist dahin, daß die Schulfrage in allererster Linie eine Geldfrage sei . . . Geld ist einmal nötig zur Begründung einer zweckentsprechenden Schulaufsicht; Geld ist ferner nötig, um neue Schulen zu errichten und die vielen überfüllten Klassen aus der Welt zu schaffen; Geld ist endlich erforderlich, um die Lehrerbesoldungen so zu gestalten, daß sie als auskömmliche bezeichnet werden können, wie es die Verfassungsurkunde verheißen hat. Die Geldfrage aber ist die allerübelste; Geld für die Schule ist eben niemals vorhanden. Als der Milliardensegen in Deutschland seinen Einzug gehalten, als alle Staatsbeamten in ihren Gehalten erhöht wurden, da war es die Volksschule und ihre Lehrer, die leer ausgingen. Man hatte sie von einem Jahre zum andern vertröstet; inzwischen aber waren die

Milliarden zeronnen und die Schule hatte das Nachsehen. Auch nachdem sind höhere und niedere Staatsbeamte wiederholentlich in ihrem Einkommen aufgebessert worden, haben die Staatskassen ungeheure Überschüsse aufzuweisen gehabt, doch dem Aschenbrödel Volksschule ist davon nichts zu gute gekommen. Wozu auch, die Lehrer sind ja einmal das Darben gewöhnt, warum soll man sie an bessere Verhältnisse gewöhnen? Man verweist sie einfach auf den hohen Ehrensold im Jenseits, wo sie als Sterne erster Größe leuchten werden, damit mögen sie ihren Hunger stillen!

Es scheint in der That so, daß in den Tagen nationalen Hochgefühls die Sorge für das durchaus Notwendige, für die Schule und ihre Lehrer, so leicht vergessen werde. Möchte man in den Zeiten äußern Glückes und äußern Glanzes nicht übersehen die Schäden und Gebrechen, woran wir kranken, woran namentlich unsere Schule so schwer leidet. Möchte man noch zu rechter Zeit zur Erkenntnis kommen, was man der Schule schuldet, um nicht zu spät zu erfahren, daß sich nichts so bitter rächt, als die Vernachlässigung der Schule und der Volksbildung gerade in den unteren breitesten Volksschichten.

Die neuerdings erschienene Statistik über das Volksschulwesen vom Jahre 1886 giebt deutliche Fingerzeige, weist mit aller Entschiedenheit auf die Mängel und Schäden hin, woran unser heutiges Schulwesen krankt. Daß doch das Wort, welches die Herren Herausgeber derselben vorausschicken, von allen Seiten Beherzigung und rechte Würdigung finden möchte! Die schönen Worte lauten: „Die nachfolgenden Zahlen decken die Mängel, welche noch zu beseitigen, die Schäden, welche zu überwinden sind, ehrlich auf. Die Volksschulverwaltung ist sich selbst klar bewußt, daß sie noch einen weiten Weg hat, ehe sie dahin gekommen ist, nicht ideale, sondern auch nur normale Verhältnisse zu schaffen; aber sie meint, richtig zu handeln, wenn sie vor dem ganzen Lande die Aufgabe darlegt, welche ihr zu lösen übrig bleibt, und sie überläßt sich der Hoffnung, daß sie damit zugleich nicht nur die beteiligten und verpflichteten Gemeinden, sondern alle diejenigen, welche eine Vorstellung von der Bedeutung der Schule haben, zur Mitarbeit an ihrem Werke anregen werde.“

Das ist ein offenes, freimütiges Bekenntnis, in dem unausgesprochener Weise auch das Eingeständnis ruht, bisher nicht in vollem Umfange das gethan zu haben, was man hätte thun sollen. Ja man hat die Volksschule arg vernachlässigt und viel, sehr viel bleibt zu thun übrig, um nur normale Zustände herbeizuführen. Aber mit dem offenen Bekenntnis allein kommt der Schulwagen nicht weiter. Hier heißt es auch: „Der Worte sind genug gewechselt; laßt mich auch endlich Thaten sehn.“ Schöne Worte haben wir oft und lange genug vernommen; doch die Thaten sind ihnen leider nicht gefolgt. Wird es nach dieser Veröffentlichung anders, wird es besser werden? Wie not es thut, davon mögen folgende der Statistik entnommene Thatsachen reden: Wir deuteten oben schon an, daß die Volksschullehrer noch immer unter nicht fachmännischer Aufsicht stehen und daß die geistliche Schulaufsicht in Preußen noch die herrschende sei. Von der Lokalschulaufsicht gänzlich abgesehen, gab es im Jahre 1888 im ganzen Staate, mit Einschluß der Hohenzollern'schen Lande 288 Kreisschulinspektoren als ständige Aufsichtsbeamte; ihnen gegenüber standen aber 853 Kreisschulinspektoren, die die Aufsicht im Nebenamte ausübten. Diese Zahlen zeigen deutlich genug, wie viel in dieser Beziehung noch zu thun übrig bleibt. Zwölf größere Bezirke noch zählt der preußische Staat, in denen weltliche Kreisschulinspektoren überhaupt nicht vorkommen, während es nur zwei Bezirke giebt, die keinen geistlichen Kreisschulinspektor im Nebenamte aufzuweisen hätten.

Hinsichtlich der Schulgebäude und Schulklassen ist das von der Statistik aufgerollte Bild kein günstigeres. Für 66 000 Klassen im Jahre 1882 gab es 61 000 Klassenzimmer, es fehlten somit also 5000 Klassenräume. Die Klassen hatten sich im Jahre 1886 bis auf 75 097 vermehrt, wofür aber nur 66 540 Klassenräume zur Verfügung standen; es ergab sich somit ein Fehlbetrag von 8557 Klassenzimmern, was einen Rückschritt von 3557 Räumen seit dem Jahre 1882 ergiebt. Und wie ist es nun mit der Frequenz der einzelnen Klassen bestellt? Im Jahre 1878 entfielen im Durchschnitt auf jeden städtischen Lehrer 62 Schüler; 1882 war diese Zahl auf 64 gestiegen; 1886 aber hatte diese Durchschnittszahl 67 erreicht;

denn den 22 419 vollbeschäftigten Lehrkräften in den Städten waren 1 503 906 Schüler zum Unterricht überwiesen. Es ist gar kein Zweifel, daß gegenwärtig das Verhältnis ein noch wesentlich ungünstigeres sein wird. In ganz analoger Weise ist eine Verschlechterung in unsern ländlichen Schulverhältnissen eingetreten; denn während im Jahre 1879 auf eine Lehrkraft durchschnittlich 77 Schüler, im Jahre 1882 sogar nur 75,5 Schüler kamen, entfielen im Jahre 1886 auf einen Lehrer durchschnittlich 79 Kinder. Die 42 331 ländlichen Lehrkräfte hatten eine Schülerzahl von 3 334 341 Köpfen zu unterweisen. Ziehen wir das Fazit aus diesen Zahlenangaben, so lautet es auch hier: Rückschritt, ganz entschiedener Rückschritt.

Aber es kommt noch besser. Von sämtlichen schulpflichtigen Kindern sitzen 2 233 373 Kinder, das will sagen: 46,16 Prozent aller Volksschüler, in überfüllten Klassenräumen. Es sind untergebracht 1 546 366 Kinder in Klassen, die 71—100 Schüler zählen; 600 504 Kinder in Klassen von 91—150 Kindern und 86 503 Schüler sogar in Klassen von über 120—150 Schülern. Was wollen diese Zahlen bedeuten? Zweierlei zunächst. Erstens ergiebt sich daraus, daß diese Kinder in erziehlicher wie unterrichtlicher Hinsicht arg vernachlässigt, um nicht zu sagen verwahrlost werden müssen, da es eine Unmöglichkeit ist, eine solche Schülerzahl zu übersehen und sie zweckentsprechend zu fördern. Zweitens aber folgt daraus, daß der Lehrer durch die Zuteilung einer solchen Schülerzahl stark überlastet ist, daß seine Kräfte übermäßig angestrengt werden, er frühzeitig aufgerieben und verbraucht wird. Das „ceterum censeo“ lautet wiederum: Rückschritt, Rückschritt!

Kommen wir nun auf den dritten Punkt, die Lehrerbesoldungen zu sprechen. Das Durchschnittsgehalt der städtischen Lehrer ging in den Jahren von 1878 bis 1886 von 1414 auf 1279 M., also um 135 M. zurück; in einzelnen Bezirken betrug dieser Rückgang sogar bis zu 300 M. Auf dem Lande ist der Rückgang ein so starker zwar nicht; dennoch sieht es auch hier sehr trübe aus. Hat doch nach Ausweis der Statistik ein Drittel aller Landlehrer nur ein Einkommen von 510—750 M.; zwei Drittel fast haben unter und bis 900 M., und weniger als ein Elftel genießt ein Einkommen von über 1200 M. Wir

meinen, auch diese Zahlen wissen nur von einem energischen Rückschritte zu sprechen. Unter solchen Umständen ist es nicht zu verwundern, wenn das drohende Gespenst des Lehrermangels aufs neue sein Haupt erhebt, wenn die Seminarien nicht mehr die benötigte Anzahl von reifen Jünglingen zur Aufnahme erhalten können und wenn von verschiedenen Anstalten die Zöglinge bereits vor vollendetem Seminarkursus entlassen werden.

In Bezug auf den drohenden Lehrermangel schreibt die konservative Göttinger Zeitung: „Der Zudrang zum Lehrerberuf hat in dem Maße abgenommen, wie die Lehrergehälter zurückgegangen sind. Die Zahl der städtischen Lehrerstellen ist von 1878 bis 1886 um 4120 gestiegen, die dafür gemachten Gehaltsaufbesserungen mit Einschluß der persönlichen und Dienstalterszulagen aber nur um 2 800 000 M., so daß auf jede der neu gegründeten städtischen Lehrerstellen ein Gehalt von 679 M. entfällt, sicher kein Einkommen, das zum Eintritt in den Lehrerberuf anlockt. Seit 1886 ist durch Zurückziehung der Alterszulagen in den Städten ein weiterer Rückgang in den Lehrerbesoldungen eingetreten, wodurch auch der Lehrermangel vergrößert ist. Eine Änderung in diesen für den ganzen Staat gefährlichen Zuständen kann nur durch Aufbesserung der Lehrergehälter herbeigeführt werden. Daß aber in nächster Zeit schon etwas Bemerkenswertes für die Schule geschehen wird, darf stark bezweifelt werden.“ —

Im Interesse der Schule wie der Lehrer, ja im Interesse unseres ganzen Vaterlandes würden wir es tief beklagen, wenn man sich noch weiter der Notwendigkeit einer gründlichen, durchgreifenden Aufbesserung der Lehrergehälter verschließen sollte. Bei so dürftiger Besoldung müssen naturgemäß die bessern Elemente dem Lehrerstande fern bleiben; es werden also minderwertige Kräfte eintreten; die mühsam errungene bessere Ausbildung der Schulamtskandidaten wird mit Riesenschritten abwärts gehen; der Lehrerstand wird in seiner Gesamtbildung und damit auch in seiner Wirksamkeit tiefer und tiefer sinken und mit ihm in folgerechter Weise muß die Leistungsfähigkeit der Schule geringer werden. Leidet aber erst die Schule, so leidet dadurch das Volk in seiner großen Mehrzahl, wir kommen zurück und ein nationales Unglück dürfte schließlich der Ausgang

dieser zur Unzeit und von unrechten Orte angebrachten Sparsamkeit sein. Man wolle doch bedenken, daß die Bildung und das Wohlbefinden der Nationen nicht bemessen wird und werden kann nach einzelnen hervorragenden Geistern, die als Leuchten der Wissenschaft dienen und dem Lande wohl zur Zierde gereichen, sondern daß es bei wahrer Volksbildung sich handelt um die großen Massen, daß diese zu einer höheren Stufe der Erkenntnis, zu wahrer Gottesfurcht und rechter Vaterlandsliebe herangebildet werden; denn nur wenn die breiten Schichten der Bevölkerung durchdrungen sind von Gottesfurcht, Vaterlandsliebe, Pflichttreue und Hingebung an ihren Beruf, ist es um das Wohl der Nationen gut bestellt. Aufgabe aber der Volksschule ist es, fast 94% der gesamten Schuljugend zu all den genannten Tugenden zu erziehen, sie mit den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, die sie im Kampfe um das Dasein gebrauchen. Fehlt es aber an Lehrkräften oder fehlt es auch nur an tüchtigen, pflichttreuen Lehrkräften, so kann die Schule dies Ziel nimmer erreichen. Den Schaden davon aber trägt die ganze Nation. Möchte doch darum allen Patrioten die Erkenntnis kommen, daß es die höchste Zeit sei, mit aller Entschiedenheit einzugreifen, damit nicht dereinst das schreckliche „Zuspät“ erschalle und bitter die Vernachlässigung an dem Volkskleinode, unserer Volksschule sich räche.

Man wird uns nicht überreden wollen, daß der Staat mit vollen Händen der Schule und ihren Lehrern Mittel zugewandt, ja noch erst in den beiden letzten Jahren durch die Schulentlastungsgesetze seine offene Hand bekundet habe. Der Schule als solcher sind von diesen 26 Millionen nur in seltenen Fällen dürftige Brosamen zugefallen. Die dankenswerte Aufhebung des Schulgeldes in den Volksschulen wollen wir durchaus nicht in Abrede stellen. Die Kommunen aber haben die ihnen zugewiesenen Summen wohl zu allen möglichen anderen Zwecken verwendet, doch die Lehrer haben davon nur ausnahmsweise ganz geringfügige Aufbesserungen erfahren. Würde man sich dazu entschlossen haben, jene Millionen dazu zu verwenden, den Lehrern das verfassungsmäßig zugesicherte Einkommen zu gewähren, so hätte sich eine wirkliche Besserstellung in den Lehrerbesoldungen erreichen lassen; jetzt aber wird den Lehrern zu-

gemutet, weiter zu darben und an dem sich genügen zu lassen, was den Gemeinden, nicht ihnen gegeben worden ist.

Während in allen übrigen deutschen Staaten Anstrengungen gemacht werden, den Lehrern zu geben, was ihnen zukommt von Gottes und Rechts wegen, glaubt man in dem großen Preußen allein damit auszukommen, wenn man die Prämien erhöht, die den Lehrern gezahlt werden, welche es sich angelegen sein lassen, Jünglinge für den Lehrerberuf anzuwerben (resp. zu fangen) und sie notdürftig für denselben vorzubereiten. — Nur ein Mittel giebt es, dem Lehrermangel dauernd abzuhelfen, und dies eine Mittel heißt: „Geld“. Schafft eine bessere Besoldung, daß die Lehrer nicht mehr zu darben brauchen und nicht mehr schlechter stehen, als die meisten unserer Handarbeiter, und der Lehrermangel wird für immer beseitigt sein. Wird nicht bald Wandel geschafft, so fürchten wir, daß der sonst ideal gerichtete Lehrerstand verbittert und schließlich auf Bahnen gedrängt wird, die weder ihm noch der Gesamtheit zum Heile gereichen dürften. Wer wieder und immer wieder abgewiesen wird, der verliert endlich die Hoffnung und mit ihr den Glauben an die Menschheit; er geht mit Bitterkeit im Herzen dem Verderben entgegen. Wie soll ein Herz, von Nahrungssorgen gedrückt, gequält von dem Gefühl der Geringschätzung, mit frischem, frohem Mute an die Arbeit gehen, wie soll unter solchen Verhältnissen die Schularbeit gedeihen? „Nur Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht“, also auch die Schularbeit. Untergräbt man aber diese Quelle, zerstört man den „heitern Schulhimmel“ auch da, wo er gegenwärtig sich noch findet, so schädigt man die Schule und damit das ganze Volk. —

Soweit waren wir gekommen, da erschien die Thronrede: Hastig griffen wir danach; denn wieder keimte ein Hoffnungsstrahl in uns auf, es möchte doch noch der Schule gedacht und ihr aufgeholfen werden. Aber siehe da, auch mit keiner Silbe wird der Schule noch der darbenden Lehrer Erwähnung gethan.[1] Die Notwendigkeit der Erhöhung der Beamtengehälter wird anerkannt und Abhilfe in Aussicht gestellt; für Kunst und

---

[1] Nachträglich sind doch noch einige Vorlagen gemacht, die eine Besserstellung der Lehrer bezwecken, was wir hiermit dankbar anerkennen wollen.

Wissenschaft sollen neue, erhöhete Aufwendungen gemacht werden; für Schulzwecke aber und Lehrerbesoldungen findet sich kein Plätzchen. Doch vielleicht dürfen wir für später hoffen, wenn alle andern befriedigt sind? Armer Thor! gieb Deine Hoffnungen endlich auf. Nur zu deutlich kannst Du es lesen, daß auch die Zukunft Dir nichts bringen wird. Wird doch ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Mehrausgaben für die nächsten Jahre wachsen, die Finanzlage nicht aber stets eine so günstige sein werde, wie gegenwärtig, und darum müsse bei Zeiten an Sparsamkeit gedacht werden. — Ehe wir schließen wollen wir doch noch erwähnen, daß in dem schon bekannt gewordenen Unterrichtsetat 300 000 M. zur Erhöhung der Dienstalterszulagen für Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen ausgeworfen sind; außerdem sollen 300 000 M. als Beihülfen zu Schulbauten an arme Gemeinden im „Posenschen" gewährt werden. — 300 000 M. für einige 70 000 Lehrkräfte! Welche Aussichten für die nächste Zukunft!

Es bleibt also, wie es schon immer war; für die Lehrer hat man stets nur Worte, Worte, nichts als Worte. Gott möge es bessern! Fr.

II.

Oskar Jäger[1] über „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform".

Von
Richard Köhler.

Die pädagogische Praxis unserer Zeit steht hauptsächlich unter einem zweifachen Einflusse. Auf der einen Seite wirkt die sich vorzugsweise auf Pestalozzi stützende pädagogische Theorie, welche es als eigentliche Aufgabe der Pädagogik betrachtet, den Zögling zur selbständigen Bethätigung seiner Kräfte zu führen und ihm eine lebendige Anregung dazu zu geben, durch sein ganzes Leben hindurch im Interesse der Mitwelt mit freudiger Hingebung ununterbrochen an seiner Vervollkommnung zu

[1] Direktor des K. Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln.

arbeiten, eine Theorie, deren Summe Pestalozzi in die bekannten, ebenso einfachen als inhaltschweren Worte zusammenfaßt: „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule.“ Von der anderen Seite macht sich das Bestreben geltend, den Schüler vor allen Dingen mit möglichst vielen positiven Kenntnissen auszustatten, ihm womöglich die Quintessenz des gesamten Wissens unserer Zeit beizubringen. Beide Bestrebungen vertragen sich nicht mit einander, und kaum auf irgend einem Gebiete zeigt sich mehr die Wahrheit des Ausspruches, daß das Gute der Feind des Besseren sei. Man braucht den Wert von Kenntnissen durchaus nicht zu unterschätzen, um zur richtigen Einsicht darüber zu gelangen, nach welcher von beiden Richtungen hin viel zu viel geschieht. „Die Überladung mit Lernstoff, *dessen Verarbeitung die Erziehung hindert*, ist wirklich international; sie ist in allen Kulturländern vorhanden“, schrieb mir unlängst ein namhafter deutscher Schriftsteller, dessen litterarische Thätigkeit sich sonst nicht gerade auf das Gebiet der Pädagogik erstreckt. Sehr viele unserer Pädagogen erkennen in ihrer Theorie sehr wohl die Berechtigung der Forderung Pestalozzis an; allein in der Praxis huldigen sie trotzdem vorwiegend der herrschenden Strömung unserer Zeit. Aber in unserem Vaterlande, wo einst Diesterweg durchaus im Geiste Pestalozzis gewirkt hat, läge es besonders nahe, daß der erste Grundsatz einer gesunden und naturgemäßen Pädagogik mehr Berücksichtigung fände, als es bisher geschieht. Alles Wesentliche der gesamten Wissenschaft unserer Zeit den Schülern in auch nur annähernd erschöpfender Weise zu übermitteln, vermag ja doch keine Schule; freilich wird selbst die beste Schule auch die Forderungen Pestalozzis nur verhältnismäßig, niemals vollkommen erfüllen können; aber man sollte doch stets im Auge behalten, daß diese Forderungen gegenüber den Ansprüchen, die unsere Zeit hinsichtlich des positiven Wissens an die Jugend zu stellen geneigt ist, immer das ungleich Wichtigere sind.

Jedenfalls würde die Theorie der Pädagogik weit fruchtbarere Ergebnisse in Deutschland erzielt haben, wenn man sich in neuerer Zeit mehr an Pestalozzi und Diesterweg, statt an die Werke solcher Theoretiker gehalten hätte, die zwar das gleiche Ziel mit den beiden Genannten verfolgt, sich aber dabei — sehr

Digitized by Google

zum Nachteile der Pädagogik — bemüht haben, derselben durch eine Menge von Kunstausdrücken ein gelehrtes Gepräge zu geben. Leider hat die Neigung der Deutschen, hinter dem was recht gelehrt klingt, auch etwas ganz Besonderes zu suchen, den Bemühungen dieser Theoretiker nur allzusehr Vorschub geleistet. Dadurch ist nicht allein die durch die einfache und lichtvolle Darstellung Diesterwegs gewonnene Klarheit in der Theorie der Pädagogik getrübt, sondern auch die früher herrschende, von Pestalozzi angeregte, und von Diesterweg mächtig geförderte Begeisterung für die Pädagogik überhaupt bedenklich abgeschwächt worden, beides besonders zum Nachteile der Volksschule.

In unseren höheren Schulen dagegen haben sich die von unseren größten Pädagogen vertretenen Grundsätze kaum noch Bahn gebrochen, obgleich sie nicht nur für die Volksschule, sondern für alle Schulen maßgebend sein sollten. „Zwischen seiner (Pestalozzis) Forderung individueller Behandlung des Schülers und dem durch unsere heutigen Examina geforderten Massenschablonierungssystem liegt eine weite Kluft“, heißt es in einem von dem oben erwähnten Schriftsteller an mich gerichteten Briefe. Besonders zeigt sich an unseren Gymnasien, den Anstalten, an denen sich der Einfluß des Althergebrachten zugleich mit der Forderung unserer Tage nach möglichst vielseitigem Wissen geltend macht, das Streben nach schablonenhaftem Uniformieren des Unterrichtes, und dieses Streben tritt auch in der Broschüre von Dr. Jäger über das Gymnasium und die bekannte Reformpetition mehrfach in auffallender Weise hervor.

Sich ein wirklich unbefangenes Urteil über eine durchgreifende Umgestaltung unseres Gymnasialschulwesens zu bilden, ist nicht allein deshalb von ungemeiner Schwierigkeit, weil es ungleich leichter ist, das Verfehlte des jetzigen Verfahrens beim Gymnasialunterrichte zu erkennen und seine Beseitigung zu fordern, als unbedingt Besseres an seine Stelle zu setzen, sondern auch darum, weil die ganze Frage nach einer Gymnasialreform bei der Vielseitigkeit der Faktoren, die dabei in Betracht kommen, von einem einzigen Standpunkte aus, und sei es auch der des gewiegten Fachmannes, gar nicht zu lösen ist; dies ist umsomehr der Fall, als durch diese Frage nicht allein das Gym-

nasium berührt wird, sondern auch andere Bildungsanstalten mehr oder weniger in Mitleidenschaft gezogen werden.

Ich bezweifle nicht, daß der Verfasser der erwähnten Broschüre bestrebt gewesen ist, die Frage nach einer durchgreifenden Reform der Gymnasien unbefangen zu behandeln; aber es dürfte schwerlich zu verkennen sein, daß er sich trotz seines Strebens nach Objektivität von einer Voreingenommenheit in seinen Ansichten, wie sie gerade für den speziellen Fachmann besonders nahe liegt, nicht frei zu machen gewußt hat.

Mit vollem Rechte weist er allerdings nachdrücklich darauf hin, daß die Erziehung und der Unterricht, welche der Gymnasiallehrer zu geben hat, eine nicht minder schwer zu lernende Kunst sei, wie etwa die ärztliche, und daß die Lehrer an den Gymnasien darum allen Grund haben, leichtfertige und oberflächliche Urteile, wie sie häufig von Unberufenen über ihre Thätigkeit gefällt werden, mit Entschiedenheit zurückzuweisen. Allein dasselbe gilt doch wohl auch von der Erziehungskunst, die an anderen Anstalten gepflegt wird, da ja jede wirkliche Kunst sich nur der Vollenduug annähern, nicht aber sie erreichen kann. Besonders aber dürfte dem unbefangenen Leser der Broschüre auffallen, daß der Verfasser wissenschaftliche Erziehung und wissenschaftlichen Unterricht zu sehr als Monopol für das Gymnasium in Anspruch nimmt. Wenn er sich ferner damit begnügte, den Gymnasiallehrer für vorzugsweise berufen zu erklären, über eine Gymnasialreform zu urteilen, so dürfte man ihm wohl in diesem Punkte zustimmen; allein er verhält sich von vorne herein viel zu ablehnend gegen die Urteile von anderer Seite über diesen Gegenstand.

Und doch ist selbst das Urteil des Laien über Schulfragen durchaus nicht überall ohne weiteres zurückzuweisen, und seine Bedeutung ist schon von manchem tüchtigen Schulmanne keineswegs gering angeschlagen worden. Wichard Lange z. B. pflegte entschiedenen Wert darauf zu legen. Er war nämlich der Ansicht, daß gerade der Laie wegen seines von Vorurteilen weniger getrübten Blickes in manchen Fällen den Nagel da auf den Kopf trifft, wo auch der tüchtige Fachmann dazu neigt, gerade das Naheliegende zu übersehen. Nicht etwa, daß Lange das Urteil von Nichtschulmännern kritiklos aufgenommen hätte; aber

er hielt doch die sorgfältige Erwägung und reifliche Prüfung desselben nicht unter der Würde des Fachmannes und erklärte, daß er mehrfach positiven Vorteil daraus gezogen habe. Und besonders für den Gymnasiallehrer ist die Ansicht der Laien nicht allzu gering zu schätzen, so wenig man ihm zumuten kann, ihr ohne sorgfältige Prüfung Berücksichtigung zu schenken. Von allen Lehranstalten steht das Gymnasium am meisten unter der Herrschaft der Tradition, und diese macht natürlich auch ihren Einfluß auf die Gymnasiallehrer geltend. Es heißt allerdings, man müsse das Gymnasium sich historisch weiter ausbilden lassen. Auch die Volksschule entwickelte sich bis ins vorige Jahrhundert „historisch"; allein wie würde es um dieselbe stehen, wenn nicht Pestalozzi diese historische Weiterentwickelung gestört hätte? Die durch Pestalozzi herbeigeführte Reform war allerdings eine durchgreifende, aber auch das war historische Entwickelung. Ein anderer Ausdruck für „sich historisch" — lautet „sich organisch weiter entwickeln lassen"; doch liegt die Befürchtung nahe, daß das Gymnasium, wenn es sich auf diese Entwickelung beschränkt, sich statt „organisch" nur mechanisch weiter entwickelt.

Weit näher noch als die Beachtung des Urteiles der Laien läge für die Lehrer der Gymnasien diejenige der allgemeinen, vorzüglich auf Pestalozzis Bestrebungen gegründeten Theorie der Pädagogik. Freilich wird eine Vergleichung der Theorie Pestalozzis mit der üblichen Behandlung der Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichtes zeigen, daß beides vielfach in einem schroffen Gegensatze zu einander steht, daß vieles, was bei Pestalozzi als Hauptsache gilt, bei dem Gymnasialunterrichte als Nebensache betrachtet wird, und umgekehrt.

Man kann es Jäger gewiß nicht verübeln, wenn er (S. 13) der Behauptung entgegentritt, daß „die Universitätsprofessoren offenbar befähigter als die Gymnasiallehrer seien zu beurteilen, was von der Schule geleistet werden müsse." Aber er geht entschieden zu weit, wenn er den Universitätslehrern die Befähigung abspricht, über die Reformfrage mit zu urteilen und die Entscheidung über diese Frage ausschließlich für die Gymnasiallehrer in Anspruch nimmt. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß gerade das Urteil des Universitätslehrers, wenn auch nicht

im allgemeinen, doch nach mancher Seite hin das maßgebendere in der Gymnasialfrage ist. Darüber z. B., ob das Gymnasium oder das Realgymnasium dem künftigen Mediziner die geeignetere Vorbildung zu geben vermag, sind allerdings die Meinungen hervorragender Vertreter der Medizin geteilt; aber das läßt sich wenigstens wohl kaum bestreiten, daß die Lehrer dieser Wissenschaft am besten beurteilen können, was einem Studierenden der Medizin am meisten not thut.

Übrigens zeigt der Verfasser gegenüber den Ansichten der Nichtschulmänner und der Universitätslehrer immerhin noch größere Mäßigung in seiner Polemik. Wo sich diese jedoch gegen die Realschulmänner richtet, tritt die Einseitigkeit des Standpunktes, den er vertritt, ungleich stärker hervor.

Diese Einseitigkeit führt ihn auch dazu, daß er sich nicht damit begnügt, sich zu bemühen, die Frage nach einer durchgreifenden Reform der Gymnasien ihrer Lösung möglichst nahe zu führen; vielmehr sucht er sie, was für den Einzelnen unmöglich ist, wirklich zu lösen, und seine Lösung der Frage geht einfach dahin, daß eine durchgreifende Gymnasialreform nicht angezeigt sei, sondern daß das gegenwärtige Gymnasium im wesentlichen den Anforderungen unserer Zeit entspricht.

Ein Mangel an Objektivität verrät sich auch zum Teil in dem Tone der Schrift. Nachdem der Verfasser (S. 5) den Vorwurf gegen Virchow erhoben hat, daß sich dieser seit langer Zeit gewöhnt habe, seine Zuhörer etwas cavalièrement zu behandeln, sollte man bei ihm, im Gegensatze zu dem, was ihm an Virchow mißfällt, auf eine wirklich vornehme Polemik gefaßt sein. Allein es folgt eine Reihe von Äußerungen über die Hauptgegner seines Standpunktes und deren Bestrebungen[1], von denen gewiß manche, wenn sie in einem Parlamente fallen

---

[1] „Die ordinären Schwindler und Streber" (S. 10), „platte Demagogie" (S. 19), „eine Intrigue des Realschulmännervereins" (S. 19), „die Macher dieser Petitionsbewegung" (S. 23), „dem Schwindel und der Demagogie" (S. 24), „rüdes Gepolter" (ein Ausdruck, der sicher nicht gewählter ist als der von der Gegenpartei gebrauchte „Tod den Regeln", gegen den er gerichtet ist), „die Unterzeichner der radikalen Petition und ihre Aufstifter", „chauvinistischer Standpunkt"; der Leser der Broschüre kann die Blumenlese leicht noch vervollständigen.

würden, mindestens die „Glocke des Präsidenten" oder stärkere Zeichen der Mißbilligung nach sich ziehen würden, und die jedenfalls nicht dazu angethan sind, die von dem Verfasser vertretene Sache zu fördern.

Ebensowenig zeugt von unbefangener Behandlung des Gegenstandes, daß er im Gegensatze zu den Bezeichnungen, die er für das von der anderen Partei Befürwortete bereit hat, für das von seiner eigenen Vertretene möglichst schönklingende Namen wählt. Hierher gehört z. B. die geflissentlich gewählte Bezeichnung „humanistisches Gymnasium", wodurch er das Gymnasium dem Realgymnasium gegenüber zu stellen pflegt, obgleich nach der offiziellen Benennung für beide Anstalten das Wort Gymnasium schlechthin jede Verwechselung ausschließt. Er verwahrt sich freilich ausdrücklich gegen den Verdacht, daß er damit den Überschwänglichkeiten huldige, „mit denen man die Griechenwelt als Realisierung des Menschheitsideales u. s. w. gepriesen" habe, bezeichnet jedoch dabei die Sprache als „das, was den Menschen von aller niedrigen Schöpfung unterscheidet." Aber gilt dies nicht ebenso gut von jeder Sprache, und vor allem zunächst von der Muttersprache, wie von den alten Sprachen, ganz abgesehen davon, daß jede Wissenschaft, nicht allein die von den Sprachen, den Menschen vom Tiere unterscheidet? Ferner erklärt er den Ausdruck humanistisches Gymnasium in dem Sinne für völlig berechtigt und zutreffend, „daß es seine Schüler einführt nicht bloß in die Naturgeschichte (sic!) des Menschen sondern in die Menschen*geschichte*; daß es ihn zu diesem Zweck auf den humanen und nicht, wie man jetzt will, den chauvinistischen Standpunkt stelle, um ihn eben auf diesem humanen Weg in einem freien und hohen Sinne zum Dienste seines Vaterlandes zu erziehen; daß es ihn Erkenntnis und Verständnis menschlichen Lebens aus einer Anzahl bedeutender Hervorbringungen nicht bloß fremder, sondern verschwundener Völker gewinnen läßt und ihn zu diesem Verständnis heranbildet, indem sie[1] ihn ihre Sprache verstehen, das Verständnis dieser Sprachen erarbeiten lehrt; und daß sie[2] ihm damit den

[1] u. [2] Ich citiere den Verfasser buchstäblich, kann also nichts dafür, wenn dem Leser unklar ist, worauf sich das Fürwort beziehen soll.

Schlüssel zu allem gibt, was Menschen gedacht, gethan, errungen haben, — was Menschen interessieren kann, — nihil humani a me alienum puto.“ Mit dem ziemlich dunklen Ausdruck „chauvinistischer Standpunkt“ bezeichnet Jäger, wenn ich ihn recht verstehe, die Befürwortung sorgfältigerer Pflege des Deutschen auf dem Gymnasium. Aber verdankt nicht jeder, der Lateinisch und Griechisch getrieben hat, der Muttersprache ungleich mehr für seine gesamte Geistesbildung als jenen alten Sprachen, in deren Kenntnis ihn die Muttersprache ja doch erst einführen muß? Wollte man wirklich an Ausdrücken wie „humanistische Bildung“ und dergleichen festhalten, so müßte man folgerichtig jeden von der Anwartschaft auf wahre Menschlichkeit ausschließen, der nicht Lateinisch und Griechisch versteht, was Jäger sicher nicht einfällt, da er unbefangen genug ist, (S. 39) anzuerkennen, daß jemand „ein sehr gebildeter, sehr tüchtiger, den Hunderten studierter Mittelmäßigkeiten weit überlegener Mann ohne Griechisch und ohne Latein sein kann.“ Ganz ähnlich verhält es sich mit dem neueren, gewiß nicht glücklicher gewählten Ausdrucke Geisteswissenschaft. Der Verfasser erklärt (S. 61) dieses von den Philologen geschaffene Wort, das in seiner Schrift übrigens bloß einmal vorkommt, für gleichbedeutend mit Sprachwissenschaft; es sind jedoch noch verschiedene andere Fächer der Wissenschaft als dasjenige von den Sprachen, welche man mit der Bezeichnung Geisteswissenschaft gestempelt hat. Ist aber dieses Wort logisch berechtigt, was bildet dann den Gegensatz zu den Geisteswissenschaften? Vorsichtigerweise hat man es noch nicht versucht, dem Ausdrucke einen einfachen und bestimmten Gegensatz gegenüberzustellen; man zählt vielmehr bloß diejenigen Fächer auf, worunter man auch eine so abstrakte Disziplin wie die Mathematik rechnet, die nicht zu den Geisteswissenschaften gehören sollen, hütet sich aber sie in einen Gesamtausdruck zusammenzufassen. Will man irgend einer Wissenschaft die Berechtigung zu dem Namen Geisteswissenschaft zuschreiben, welche andere darf man dann ohne logische Inkonsequenz von dieser Berechtigung ausschließen? Man wird daher gut thun, den ersten Teil der Zusammensetzung des Wortes fallen zu lassen.

Sucht der Verfasser mit den erwähnten Ausdrücken auf

eine Rangordnung unter den Wissenschaften hinzuweisen, die sich nicht festhalten läßt, da jede Wissenschaft unerschöpflich ist, und eben darum keine von ihnen Anspruch auf besondere Vornehmheit erheben kann, so sucht er in ähnlicher Weise für das Gymnasium anderen Bildungsanstalten der Jugend gegenüber eine Stellung zu beanspruchen, deren Berechtigung schwerlich allgemeine Anerkennung finden dürfte.

Das Gymnasium, welches von denen besucht wird, die (S. 37) „zu Leitern der Nation erzogen werden sollen — zu ihren Lehrern, Ärzten, Geistlichen, Richtern, Verwaltungsbeamten, Großindustriellen" und die, „in der That einmal mehr können müssen (S. 14) als die anderen", ist nach ihm die Bildungsanstalt, die im Gegensatze zu anderen „ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem Marktbedürfnis" ist und, indem ihr Unterricht „auf den Nutzen des Tages verzichtet", den Knaben dahin zu führen sucht, daß „er sich in den Grundgedanken aller wirklichen wissenschaftlichen Arbeit, die Wahrheit um ihrer selbst willen, la lumière pour la lumière, wie sich Vinet ausdrückt, zu suchen, hineinlebe". Daß das Gymnasium diesem Ziele zuzustreben hat, wird wohl niemand leugnen; aber ist es nicht Aufgabe jeder Bildungsanstalt, anstatt sich von dem Marktbedürfnisse und von dem Nutzen des Tages beherrschen zu lassen, ihren Zögling vor allem dahin zu bringen, daß er die Bildung um ihrer selbst willen sucht, wie dies Pestalozzi bereits längst von der Volksschule gefordert hat? In Wirklichkeit freilich sucht sich das Marktbedürfnis, der Nutzen des Tages in jeder Schule mit Macht Geltung zu verschaffen, und das Gymnasium ist durchaus nicht diejenige, die sich dessen Einfluß entziehen kann. Oder vertraut vielleicht die Mehrzahl der Eltern ihre Kinder dem Gymnasium darum an, um sie auf demselben wegen des La lumière pour la lumière Lateinisch und Griechisch lernen zu lassen? Gott bewahre! Vielmehr werden dem Gymnasium die meisten seiner Zöglinge deshalb zugeführt, weil diese Anstalt nicht allein die Berechtigung für alle Fakultätsstudien, sondern überhaupt die meisten Berechtigungen verschaffen kann, und der Umstand, daß die alten Sprachen dazu beitragen, alle diese Berechtigungen zu erschließen, ist ein Hauptgrund, daß sie bei dem großen Publikum als etwas Vornehmeres gelten als die neueren.

La lutte pour la vie ist auch hier das Maßgebende. Und der Schüler des Gymnasiums? — Der ist in den meisten Fällen ebenso sehr Realist wie sein Herr Vater. Jäger ist allerdings (S. 63—64) der Ansicht, daß das Erlernen des Englischen und Französischen die Schüler dazu verleiten könnte, diesen Sprachen, wenn sie als Hauptgegenstände betrieben würden, ihre Sorgfalt bloß oder vorwiegend wegen des Nutzens derselben für das spätere Leben zuzuwenden, während er von den Gymnasiasten voraussetzt, daß sie, da sie ja Latein und Griechisch lernen, jenes La lumière pour la lumière sehr früh wenigstens ahnen und später auch verstehen, „soweit man ein Ideal in diesen Jahren verstehen kann". Allein es ist zu befürchten, daß bei den meisten Gymnasiasten die Ahnung des Ideals eine sehr dunkle und seine spätere Erkenntnis eine dem entsprechende ist. Die meisten von ihnen betreiben vielmehr deshalb die alten Sprachen mit mehr Eifer als das Französische, weil sie ihnen weit besser zur Versetzung und späterhin zu einer erfolgreichen Abgangsprüfung verhelfen; jedenfalls bildet dieser reelle Grund, auch wenn er durch das unmittelbare Interesse des Schülers für die alten Sprachen gefördert wird, eine ungleich mächtigere Triebfeder als das La lumière pour la lumière. Daraus folgt allerdings nicht, daß das Gymnasium das ideale Ziel, die Bildung um ihrer selbst willen suchen zu lehren, nicht möglichst hoch halten müsse; aber das Gleiche gilt, wie gesagt, von jeder Schulanstalt.

Ferner bezeichnet Jäger (S. 27) das Gymnasium als „die Anstalt, auf welcher man — vom 9. Jahre an — studieren" und, weil man Latein dort lernt, „wissenschaftlich arbeiten lernt" (S. 35). Dabei entgeht ihm nicht, daß seine Behauptung doch etwas gewagt erscheinen dürfte; denn er sieht sich veranlaßt, wiederholt darauf hinzuweisen, „daß die Wissenschaft in Sexta aposteriorisch mit dem Stillesitzenlernen beginnt." Da nun aber die Schüler, die dem Gymnasium zugeführt werden, zumeist schon andere Schulen besucht haben, dürften sie wohl auch auf diesen schon Anleitung zum Stillesitzenlernen erhalten haben; Jäger unterläßt es jedoch uns darüber zu belehren, worin der feine Unterschied zwischen dem wissenschaftlichen Stillesitzen auf dem Gymnasium und dem unwissenschaftlichen in der Volksschule besteht.

Er erhebt von vorne herein (S. 4) gegen die „Vertreter des Standpunkts einer mehr oder weniger radikalen Schulreform“ den Vorwurf, daß dieselben „selbst nicht recht wissen, was sie wollen“. Bei der Vielseitigkeit der Forderungen, die man an die Umgestaltung des Gymnasialunterrichtes geknüpft hat, würde hier der Raum fehlen, sie alle einzeln aufzuzählen, und vor allem, sie näher zu besprechen. Ich begnüge mich daher mit der Aufführung einiger besonders wesentlichen, die sich schwerlich so kurz abweisen lassen, wie der Verfasser meint, vielmehr für die Zukunft noch eine eingehende Prüfung verdienen.

Eine dieser Forderungen, der man schon sowohl in ihrer Allgemeinheit als in manchen Einzelheiten, die sich an ihre Ausführung knüpfen würden, in verschiedener Form Ausdruck gegeben hat, möchte ich in die Worte zusammenfassen:

Die alten Sprachen sind auf dem Gymnasium nicht um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zur Bildung zu behandeln.

Geschähe dies, so würde es zu einer ganz wesentlichen Umgestaltung des ganzen Gymnasialunterrichtes führen. Lernen wir Latein und Griechisch, damit uns diese Sprachen die Bildungsschätze des Altertums erschließen, oder weil sie an und für sich bildend sind? Man könnte darauf antworten: Aus beiden Gründen. Aber einer von ihnen wird doch wohl der hauptsächliche sein, und es läßt sich kaum verkennen, daß der erstere der ungleich wesentlichere ist. Auf dem Gymnasium jedoch wird die Sache von vorne herein so angefaßt, als käme es vorzugsweise darauf an, daß der Schüler möglichst viel Lateinisch und Griechisch lerne, nicht daß er in die Kulturwelt der Alten eindringe. Auch in der vorliegenden Broschüre werden die beiden alten Sprachen als Arbeitszentrum für das Gymnasium hingestellt, allerdings mit dem Zusatze „und die von ihnen repräsentierte Vergangenheit“, während doch das letztere als das Wesentlichere vorangestellt werden sollte. Man könnte, und zwar gerade für den vollständigen Laien in der Sache mit dem größten Anschein der Berechtigung, dem von mir Gesagten entgegenhalten: Aber bevor wir in die antike Kulturwelt eindringen, müssen wir doch erst Latein und Griechisch können. Ja, wenn dies überhaupt möglich wäre: Niemand, der das Gymnasium absolviert hat, hat darum die alten Sprachen wirk-

lich beherrschen gelernt; auch kein Philologe, der sich die Zuerkennung der facultas docendi in Latein und Griechisch für alle Gymnasialklassen erworben hat, kann sich rühmen, daß er diese Sprachen wirklich beherrscht, d. h. so oder auch nur annähernd so, wie man im allgemeinen seine Muttersprache in der Gewalt hat.

Wenn sich das freilich so verhält, liegt es scheinbar nahe, den Schüler lieber, worauf Preyer hinweist, mit den besten Übersetzungen vertraut zu machen, als ihn durch das Mittel der alten Sprachen, deren Kenntnis doch nur eine verhältnismäßige für ihn bleiben wird, in die Originale einzuführen. Aber kein Unbefangener, der sich überhaupt ernstlich mit einer fremden Sprache beschäftigt hat, wird so leicht der Behauptung Preyers zustimmen können, daß die Übersetzung gerade so gut sei wie das Original; vielmehr wird man Jäger darin vollkommen recht geben müssen, daß sich Sprache und Sache nicht trennen lassen, und zwar um so weniger, je bedeutender ein Schriftsteller ist. Jedoch gerade der Umstand, daß sich Sache und Sprache nicht trennen lassen, weist auch darauf hin, daß die alten Sprachen weniger an und für sich gepflegt werden sollten, wie es von vorne herein an den Gymnasien geschieht, sondern mehr als Mittel zum Verständnisse der Schriftsteller. Jäger dagegen dringt mit Nachdruck auf systematische Durchnahme der Grammatik der grundlegenden fremden Sprachen, „damit dem Schüler nach und nach ein Verständnis aufgehe von dem, was ein System, ein Lehrgebäude, ein Organismus" sei. Allein ein System ist nichts Organisches, sondern etwas Abstraktes, Künstliches, während die Sprache selbst ein Lebendiges, ein Organismus ist. Systematisches Zusammenfassen ist wohl bei weiter fortgeschrittenem Sprachunterrichte am Platze, nachdem bereits ein genügendes Substrat für dieses Zusammenfassen vorhanden ist; aber es ist nicht angebracht, den Sprachunterricht mit streng systematischem Aufbauen zu beginnen. Allerdings soll der Sprachunterricht ein planmäßiger sein; jedoch damit ist keineswegs gesagt, daß er von vorne herein ein systematischer sein müsse. Der Weg, den die fachwissenschaftliche Systematik zu verfolgen hat, ist durchaus nicht immer derselbe, den die Pädagogik einschlagen muß, auch abgesehen davon, daß durch das Streben

nach grammatischer Systematik vieles zu früh für das Verständnis des Schülers vorgenommen wird, was ihm deshalb ganz ungemeine Schwierigkeiten macht, während es ihm bei gereifterer Einsicht ganz einfach und selbstverständlich vorkommen würde, worauf bereits Jean Paul mit den beherzigenswerten Worten aufmerksam gemacht hat: „Vertrauet auf die Entzifferkanzlei der Zeit und des Zusammenhangs!" Sieht man sich aber die jetzt üblichen Lehr- und Übungsbücher für das Lateinische und Griechische darauf hin an, so wird man finden, daß das Ziel derselben vorzugsweise auf wissenschaftliche Systematik gerichtet ist, daß die Sprache darin weniger als etwas Organisches, sondern mehr als etwas Abstraktes behandelt wird, als komme es nicht sowohl darauf an, den Schüler möglichst bald in die Lektüre der alten Schriftsteller einzuführen, als ihm möglichst viel Latein und Griechisch beizubringen. Das muß notwendiger Weise zu einer Kollision des Lehrganges mit den psychologischen Grundsätzen führen, auf die sich eine naturgemäße Pädagogik stützen soll. Soll die ganze lateinische Formenlehre nebst den wichtigsten syntaktischen Regeln bereits in den Unterklassen so eingeprägt werden, daß Formen und Regeln unbedingt „festsitzen", wie dies verlangt wird, so ist eine starke Überbürdung der Schüler unvermeidlich. Diese haben sich eine Menge von Formen, die sie ohne inneren Zusammenhang derselben kennen lernen, mehr oder weniger mechanisch einzuprägen, was um so bedenklicher ist, als viele dieser Formen, die man der Vollständigkeit der Systematik zu Liebe nicht gerne preisgeben will, in den auf der Schule behandelten Schriftstellern kaum oder doch selten vorkommen. Dabei liegt die Gefahr allerdings sehr ferne, daß das Interesse des Schülers durch eine 6-Interessenpädagogik, wie die von Jäger wiederholt verspottete, zersplittert wird; um so näher aber liegt die schlimmere, daß die Sache gar kein Interesse bei dem Schüler erweckt, wenn man nicht das als Interesse bezeichnen will, daß er wünschen wird, die Arbeit, die ihm das grammatische Pensum macht, möglichst bald vom Halse zu haben. Das mechanische, geisttötende Einprägen der Formenlehre und dergleichen bildet nicht allein ein schweres Kreuz für die Schüler, sondern auch einen Gegenstand lebhafter Klage für die Eltern. Aber auch Gymnasiallehrer kann man darüber

ernstlich klagen hören, welche Qual ihnen die Anleitung der Schüler in den Unterklassen zum Studieren, wie es ungefähr in der Sprache der Broschüre lauten würde, — sie selbst brauchen freilich den weniger klangvollen, aber jedenfalls zutreffenderen Ausdruck „das Einpauken“ — bereite. Für das Verständnis der Schriftsteller ist es zudem, wie bereits angedeutet, vielfach von sehr geringem Belang, ob der Schüler die grammatischen Formen, zumal die seltneren, fest im Gedächtnis hat. Häufig ergibt schon der Zusammenhang das Nötige über die Formen, und wo dies nicht der Fall ist, gibt das Wörterbuch leicht Auskunft; überhaupt lehrt der Fortschritt der Lektüre am besten, was zum Verständnisse der antiken Litteratur nötig ist. Aber für die Extemporalien ist doch eine unbedingte Sicherheit in der Kenntnis der Formen von Belang? Gewiß; nur wäre erst der Beweis zu erbringen, ob die Extemporalien selbst von Belang sind, ob sie vor allem von dem Belang sind, der ihnen gegenwärtig an den Gymnasien beigelegt wird. Die allgemeine Stimme spricht sich entschieden dagegen aus und bezeichnet es als geradezu nachteilig, daß den Extemporalien ein solches Gewicht beigelegt wird, wie dies geschieht. „Die marktgängige Ansicht der Stimmung“, sagt Jäger, „scheint nun dahin zu gehen, daß man sich das Übersetzen aus dem Lateinischen, auch die lateinischen Übungsbeispiele also, zur Not gefallen läßt, dagegen das Übersetzen aus dem Deutschen, namentlich und vollends in den oberen Klassen als etwas unseres aufgeklärten Zeitalters Unwürdiges gänzlich verwirft“. Das scheint nicht bloß die vorherrschende Ansicht zu sein, sondern es ist in Wirklichkeit so, und man kann diese Ansicht schwerlich als eine unbegründete zurückweisen. So lange das Lateinische noch die allgemeine Sprache der Gelehrten war, so lange es für diese noch als eine unerläßliche Forderung betrachtet wurde, nicht nur Lateinisch zu verstehen sondern auch zu schreiben und zu sprechen, hatte das Übersetzen aus der Muttersprache ins Lateinische noch eine ganz andere Bedeutung. Allein in unserer Zeit, in welcher das Lateinische als Gelehrtensprache nur ein höchst beschränktes und kümmerliches Dasein fristet, ist es ein mehr als bedenkliches Unternehmen, diese Bedeutung künstlich aufrecht halten zu wollen. Jäger befürwortet das Übersetzen

in das Lateinische besonders deshalb als eine nützliche geistige Gymnastik, weil es schwieriger sei als das Übersetzen aus dem Lateinischen. Aber das Studium der alten Klassiker bietet ohnehin schon Schwierigkeiten genug, so daß es nicht nötig erscheint, die Schwierigkeit des lateinischen Unterrichts noch künstlich zu steigern. Jäger bemerkt: „Das Lateinische richtet sich nicht nach uns, woraus folgt, daß wir uns nach ihm richten müssen“; aber er unterläßt wohlweislich hinzuzufügen, daß darin eine große Gefahr für den richtigen Gebrauch der Muttersprache liegt, wofür viele Philologen schon zahlreiche unwillkürliche Belege geliefert haben; übrigens ergibt die Richtigkeit der Voraussetzung keineswegs die Richtigkeit der Folge. Wenn er ferner, um die Wichtigkeit des Übersetzens in das Lateinische hervorzuheben, auf die Schwierigkeiten, welche die Übersetzung des Wortes Sklave je nach dem Zusammenhang wegen des Unterschiedes von mancipium, servus, famulus, verna, puer und minister bietet, sowie auf das Anregende hinweist, das sich daran knüpft, so ist dieses wie ein zweites von ihm angeführtes Beispiel kein Beleg für die Notwendigkeit des Übersetzens ins Lateinische; Synonyme ähnlicher Art besitzt überhaupt jede Sprache genug. Anzuerkennen ist wenigstens, daß er bei seiner Polemik für die schriftlichen lateinischen Arbeiten die Verteidigung des lateinischen Aufsatzes, wenn auch nicht geradezu, doch halb und halb preisgibt.

Bei einer unbefangenen Beurteilung der Sache wird man allerdings nicht leugnen können, daß auch das Übersetzen in das Lateinische und Griechische nicht ohne bildenden Wert ist; aber der Gymnasialunterricht hat wichtigere Aufgaben, als gerade dieses Übersetzen besonders zu pflegen. Ungleich schärfer jedoch als die geringeren Vorteile der lateinischen Arbeiten treten die weitaus überwiegenden Nachteile derselben, besonders der Extemporalien hervor. Bildet das Extemporale den Hauptmaßstab für die Tüchtigkeit eines Gymnasiasten, so ist die Gefahr ganz unvermeidlich, daß das eigentliche Ziel des Unterrichts in den alten Sprachen in den Hintergrund tritt. Man wende nicht ein, daß die Extemporalien eigentlich einen solchen Maßstab nicht bildeten; in Wirklichkeit gelten sie ja doch fast allgemein dafür, und zwar umsomehr, wenn sich ein Gymnasium

bestrebt, es anderen an Fülle und Sicherheit im positiven Wissen, womit es seine Schüler ausstattet, vorauszuthun, eine Gefahr, die bei der Konkurrenz der Gymnasien unter einander oder mit anderen höheren Lehranstalten oft sehr nahe liegt. Jäger bezeichnet bescheidener Weise das Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Köln als ein Gymnasium, das nicht besser und nicht schlechter sei als der Durchschnitt der deutschen Gymnasien. Begnügt sich allerdings ein Gymnasium damit, nicht mehr als eben dies sein zu wollen, so ist die Sache weniger schlimm. Sehr bedenklich ist es dagegen, wenn Gymnasien sich bemühen, für Musteranstalten ihrer Art zu gelten; denn diese erreichen es dadurch auch öfters, wirkliche Musteranstalten zu werden, nämlich dafür, wie eine Bildungsanstalt für die Jugend nicht sein soll. Das alte Vorurteil, daß diejenigen Schulen die besten seien, auf denen das meiste positive Wissen beigebracht wird, ist noch lange nicht aus der Welt geschafft, und auch auf die Gymnasien äußert es seinen entschiedenen Einfluß.

Gerade die Extemporalien verleiten sehr leicht dazu, daß ein förmlicher Kultus mit Formen und Regeln getrieben wird, da das „präsente Wissen“ in der Grammatik für die Korrektheit der Extemporalien von größerer Wichtigkeit ist als für das Verständnis der Schriftsteller, die sich übrigens oft genug gar nicht an die von der Grammatik vorgeschriebenen Regeln binden. Darum ist es kein Wunder, wenn dann über Überbürdung des Gedächtnisses der Schüler geklagt wird, und diese sich gleichfalls bald gewöhnen, das Untergeordnete als Hauptsache zu betrachten.

Als ich vor einiger Zeit auf einem Spaziergange einen kurz vorher pensionierten Gymnasiallehrer traf, sagte mir dieser: „Ich hatte heute morgen doch recht, oder vielmehr, ich hatte recht, und die hatten auch recht: die Form ἔκανον existiert allerdings, aber die kommt gar nicht von κτείνω sondern von einem ganz anderen Verbum, nämlich καίνω.“ Er hatte nämlich vorher einem Obertertianer, dem er Privatunterricht erteilte, ein griechisches Extemporale diktiert, und als dieser darin den 2. Aorist von κτείνω ἔκανον gebildet hatte, dies als Fehler angerechnet. Darauf hin hatten ihm zwei Kollegen in meiner Gegenwart am Zeuge zu flicken gesucht, indem sie behaupteten, ἔκανον käme wirklich als Aorist von κτείνω vor. Als ich ihm

bei dieser Gelegenheit bemerkte, daß nach meiner Ansicht die Sprachen nicht allein an Gymnasien sondern überhaupt an höheren Schulen viel zu sehr als Selbstzweck, statt als Mittel zum Zweck behandelt würden, sah er mich verwundert an und fragte: „Wie meinen Sie das, Herr Kollege?“ Nachdem ich ihm hierauf meine Meinung näher auseinander gesetzt hatte, gab er mir vollständig recht. Er fügte noch hinzu, daß die Sache gegen früher „schlimmer geworden“ sei, indem er darauf hinwies, daß, als er noch Schüler des Gymnasiums gewesen sei, an welchem er später unterrichtete, daselbst weit mehr aus der griechischen Litteratur gelesen worden sei, während jetzt die Lektüre zu Gunsten der Grammatik sehr stark beschränkt werde, und daß auch die Jugend, und zwar aus praktischen Gründen (nicht etwa wegen des La lumière pour la lumière) von der herrschenden Strömung erfaßt sei. Zum Belege für das letztere führte er an, daß der erwähnte Obertertianer, als er Xenophon mit ihm habe vornehmen wollen, der jedenfalls interessanter für den Schüler gewesen wäre, ihn gefragt habe: „Wollen wir nicht lieber Grammatik nehmen, damit ich ein gutes Extemporale schreibe?“ Außerdem erwähnte er noch, daß nach seiner Meinung die Sprache durch unsere Grammatiker viel zu sehr in spanische Stiefel eingeschnürt würde, beispielsweise bezüglich der Regeln über die consecutio temporum, Regeln die — wie man ihm wohl zugeben muß — durchaus nicht immer von den Klassikern respektiert würden.

Mit Recht weist allerdings Jäger diejenigen, welche die Worte „Tod den Regeln!“ auf ihre Fahne geschrieben haben, darauf hin, daß ohne grammatische Regeln eine gründliche Behandlung einer Sprache gar nicht möglich ist. Wird aber die Grammatik zu sehr in den Vordergrund gestellt, was hauptsächlich die natürliche Folge davon ist, daß man dem Übersetzen ins Lateinische und Griechische und zumal den Extemporalien eine zu große Wichtigkeit beilegt, so bedeutet dies den Tod eines wirklich geisterweckenden Sprachunterrichtes.

(Schluß folgt.)

III.

Ernst der Fromme.

Ein Lebens- und Kulturbild aus dem 17. Jahrhundert.

Von

Gottbold Kreyenberg.

(Fortsetzung).

---

4. Mitregentschaft.

Im Jahre 1634 herrschten in Franken wieder die alten Zustände, Ernst aber begab sich von neuem als Unterfeldherr in das Heer der Evangelischen zu seinem Bruder Bernhard. Die unglückliche Schlacht von Nördlingen hatte diesem nicht nur seine Siegestrophäen, sondern auch sein Herzogtum Franken geraubt. General Horn, den ihm die Schweden als Wächter an die Seite gesetzt hatten, wollte dieses Mal der getreue Eckart sein. Er hatte entschieden abgeraten, eine Schlacht zu wagen. Horn wurde gefangen genommen, Bernhard aber mußte bei dem doppelzüngigen Frankreich Hilfe suchen. Der Kurfürst von Sachsen fiel von der evangelischen Sache ab, wie er es schon einmal gethan hatte, und schloß mit dem Kaiser, der endlich das Restitutionsedikt aufhob, einen Sonderfrieden. Diesem traten die anderen Fürsten und auch die Herzöge von Weimar wohl oder übel bei.

Herzog Ernst — wie wir ihn jetzt wohl schon nennen können — kehrte nach der Schlacht von Nördlingen in seine Erblande zurück. Diese, sowie überhaupt Mitteldeutschland, wurden der hauptsächliche Kriegsschauplatz. Schmerzlich empfand besonders Thüringen die auf den breiten Rücken des Landes niedersausende Geißel. Beide Parteien, Kaiserliche und Schweden, glaubten Veranlassung zu haben, das Land wegen seiner Abtrünnigkeit zu züchtigen. Bei den letzteren war längst der fromme Sinn, war alle Manneszucht geschwunden, und mit wahrhaft tierischer Wut hausten sie in den Städten und Dörfern. „Der Schwed' ist da!“ Dieser Schreckensruf war die Losung für un-

säglichen Jammer, und gräßliche Erinnerungen knüpfen sich für alle Zeit an ihn. Das waren die Tage, in denen durch die Scheußlichkeiten der Schweden Deutschland ein „Scheuland“ geworden war; wie Friedrich von Logau singt:

„Ein Scheuland bist du jetzt, o liebes Deutschland, worden,
„Durch Zorn, Neid, Krieg, Gewalt, durch Rauben und durch Morden;
„Ein jeder scheut sich nun, in dich zu bauen ein,
„Weil mehr kein Mensch in dir, nur lauter Teufel sein!“

Vor diesen Teufeln flüchteten sich die Landbewohner, um doch wenigstens ihre bewegliche Habe zu retten, in die befestigten Städte. Dadurch wurden aber die Äcker nicht bebaut. Die unausbleibliche Folge war eine Teuerung, die wieder Elend und Krankheit verursachte. Weil die Söldner auf dem Lande die Nester leer fanden, legten sie den Städten um so größere Brandschatzungen auf. Über die Eintreibung dieser Kriegssteuern berichtet ein Zeitgenosse: „Die Haare stehen einem zu Berge, wenn man der Bedrängten Heulen, Lamentieren, Winseln und Ächzen, Weh und Zeter, auch Gottes Rache und Gericht anrufendes Geschrei hören muß, so daß sich auch niemand mehr ohne harten Zwang dazu gebrauchen und das gemeine Fluch- und Zetergeschrei auf sich nehmen will.“

Ernst, der im Verein mit seinen Brüdern die Erblande dergestalt regierte, daß er in einem kleineren Teile derselben alleiniger Regent war, that alles, was er nur thun konnte, um dem Elend zu steuern. Er ließ Getreide anfahren, Wohnstätten zu wenigstens notdürftiger Unterkunft errichten und verteilte Geld. Schon damals aber glaubte er, was er ein Jahrzehnt später aussprach, daß dieser höchst verderbliche Krieg von Gott aus gerechten Ursachen verhängt worden wäre, und daß diese Ursachen klar am Tage lägen; es wären der Mangel an Religion und an Liebe zum Nächsten, der Mangel an äußerer Zucht und Ehrbarkeit unter allen Ständen! „So lange darin keine Änderung geschieht und nicht durch wahre Buße und Besserung des Lebens Gott zur Barmherzigkeit bewogen werden kann, so lange kann man auch keine gegründete Hoffnung schöpfen!“

Schon durch seinen Eintritt in die fruchtbringende Gesellschaft hatte er dargethan und war auch jetzt noch der Ansicht,

daß Fürsten und Adel in der Besserung mit gutem Beispiel vorangehen müßten. Um nun das Übel gleich bei der Wurzel anzufassen, dachte er trotz der schweren Zeiten gerade damals an die Gründung eines Lehrinstituts für die Söhne seiner Edelleute, Offiziere und auch Beamten, ähnlich der Akademie des Herzogs Karl Egon im folgenden Jahrhundert, der „Karlsschule". Wie die besseren Stände tüchtig auszubilden seien, darüber mit seinem wackeren Evenius zu beraten, machte den Genuß seiner kärglichen Mußestunden aus. Und derselbe Ratgeber, welcher ihm leider im Todesjahre von Martin Opitz, 1639, an der gleichen Krankheit, der Pest, entrissen wurde, half ihm, noch ein anderes Lieblingswerk zu Ende zu führen.

Den höheren und niederen Ständen in jenen Zeiten der Kriegsdrangsal die wirksamste Hilfe und den besten Trost zu bieten, erschien ihm nichts geeigneter als das Wort Gottes. Jedoch hatte er die Erfahrung gemacht, daß das gemeine Volk durch dunkle oder nicht erläuterte Stellen der heiligen Schrift von dem Lesen derselben zurückgeschreckt würden. Daher dachte er an eine neue Bearbeitung der Bibel, ein Werk, welches schon 1636 in Angriff genommen wurde. Der Text selbst war unverändert die Lutherische Übersetzung, aber diese war von Gelehrten mit Erklärungen versehen. Nahezu dreißig Bibelkundige hatten auf Anregung Ernst's solche ausgearbeitet. Außerdem waren von einem Koburger Professor Bilder und Karten gezeichnet worden, sodaß die Bibel „innerlich und äußerlich zu fleißiger Benutzung" einlud. Es ist dies die kommentierte Bilderbibel, welche Ernst nach dem Wohnorte der Hauptbearbeiter die Jenaische oder nach dem Druckort die Nürnbergische nennen wollte. Die dankbare Mit- und Nachwelt nannte und nennt sie die „Ernestinische" Bibel.

Was sie enthält, geht aus ihrem umständlichen Titel hervor, welcher besagt, daß sie die „Biblia, die ganze heilige Schrift Altes und Neues Testament, Teutsch, Doktor Martin Luthers" sei; sie sei „auf gnädigste Verordnung des Durchlauchtigsten Fürsten und Herrn, Herrn Ernst's, Herzogen zu Sachsen, Jülich, Cleve und Berg ꝛc. von etlichen reinen Theologen dem eigentlichen Wort-Verstande nach erklärt; dabey auch über die sonst gewöhnlichen, jetzt aber von neuem mit

Fleiß verbesserten biblischen Register, unter andern zu befinden ein Bericht oder Vergleichung der Jüdischen und biblischen Monden, Maaß, Gewicht und Münz mit der Unsrigen; So wol auch einer Beschreibung der Stadt Jerusalem und andern schönen Kupfer-Figuren und derselben Beschreibung. Welches alles dem Christlichen Leser zu mehrern Verstand der Schrift gute Anleitung geben kann. Ist auch zu End neben den Christlichen Haupt-Symbolis mit beygedruckt worden ein kurzer und nützlicher Bericht von der Augspurgischen Confession, sammt den Artikeln der Confession selbsten, wie sie in dem ersten Original, so im Jahre 1530 Kaiser Karl, dem fünften, überantwortet worden, begriffen sind. Nürnberg" ꝛc.

Diese Bibel war ein höchst zeitgemäßes Unternehmen. Sie fand solchen Absatz, daß der Drucker, Wolf Endter zu Nürnberg, bereits nach kaum acht Jahren selbst zugab, er habe sich mit diesem Buche „etwas Ehrliches erworben." Als er jedoch aus Dankbarkeit den Pfarrern in des Herzogs Landen je ein Freiexemplar zukommen lassen sollte, meinte er, daß er nicht in der Lage sei, Werke zu verschenken. Das that dann der Herzog selbst, indem er wiederholt hunderte von Exemplaren ankaufte und entweder kostenlos oder zur Hälfte des Preises, der über sechs Thaler, ein vornehmlich für jene Zeit ansehnlicher Preis, betrug, an die Geistlichen, Kirchen und auch Unterthanen verabfolgen ließ. Da das Buch in den neuen häufigen Auflagen immer prächtiger ausgestattet, an Kupfertafeln vermehrt, jedoch auch dementsprechend kostspieliger wurde, so war dies der Verbreitung im Volke, für welches die populäre Bibel doch in erster Linie bestimmt war, keineswegs förderlich. Sie wurde 1666 in's Französische und 1673 in's Italienische übersetzt.

Weil aber diese Bibel in demselben Jahre herauskam, in welchem Herzog Ernst selbständiger Regent wurde, nämlich 1640, so steht sie am Eingange seiner Herrscherlaufbahn als ein kennzeichnendes Denkmal, dauernder als Stein oder Erz, ein sicherer Wegweiser für alles das, was von ihm erhofft werden konnte; denn die Bibel war sein Lieblingsbuch; seine tägliche Nahrung entnahm er derselben. Wie Alexander Homer's Gesänge, Napoleon Werther's Leiden, so führte Herzog Ernst die Bibel

stets mit sich und las sie, namentlich im Reisewagen, mit Vorliebe. König Robert von Sicilien sagte einst zu Petrarka: „Ich schwöre Dir, daß ich die Bibel lieber habe, als mein Königreich. Sollte ich von den beiden eines entraten, so wollte ich lieber Scepter und Krone, als dieses Buch fahren lassen!" In gleicher Weise verehrte Ernst das Buch der Bücher.

Unter dem Segen solcher frommen Gesinnung gedieh auch ein anderes, für sein eigenes Wohl und die Zukunft des ganzen Landes bedeutsames und entscheidendes Vorhaben. In demselben Jahre, das seine neue Bibel in Angriff nehmen sah, 1636, verlobte er sich im Hochsommer mit der einzigen Tochter des Herzogs Johann Philipp von Altenburg, **Elisabeth Sophie**. Die Hochzeit fand am 24. Oktober statt. Das glückliche junge Paar residierte zunächst in Weimar im sogenannten Französischen Schlößchen.

Jedoch war diese Hofhaltung nur eine vorläufige. Längst stand fest, daß eine Auseinandersetzung zwischen den Brüdern und sonstigen Anverwandten erfolgen müsse. Zwei Jahre darauf starb der Herzog von Eisenach, welcher zugleich über Koburg regierte. Der beträchtlichere Teil des Eisenach'schen Gebietes und Koburg fielen zunächst an das Haus Weimar. Koburg wurde demzufolge einige Zeit von Herzog Ernst regiert. Anläßlich der Beerdigung des Herzogs von Altenburg, des Schwiegervaters Ernst's des Frommen, wurde sämtlichen Beteiligten die Klarlegung der Verhältnisse nahegelegt. So kam denn 1640 zu Altenburg ein Erbteilungsvertrag zu stande. Nach demselben fiel zuvörderst Koburg an Altenburg. In die übrigen Länder teilten sich die noch erbberechtigten Brüder Wilhelm, Albrecht und Ernst.

Wilhelm erhielt das Fürstentum Weimar mit der Residenzstadt und dem Amt Weimar, sowie u. a. Schloß, Stadt und Amt Jena, Amt Burgau bei Jena, Stadt Lobeda bei Jena, Amt Berka, Stadt Buttstedt, Buttelstedt, Rastenberg u. s. w.

Albrecht wurde zugesprochen: Das Fürstentum Eisenach mit der Residenzstadt und dem Amt Eisenach, sowie u. a. die Wartburg, Amt Kreyenberg, Amt Gerstungen und Haus Breitenbach, Stadt Salzungen, Kloster Allendorf, Amt Heldburg und Eisfeld im Fränkischen u. s. w.

Herzog Ernst aber sollte über das Fürstentum Gotha herrschen. Ihm gehörten fortan Amt und Stadt Gotha, Hof, Stift und Amt Reinhardsbrunn, Schloß und Amt Tenneberg mit der Stadt Waltershausen, Amt Georgenthal, Amt Tonndorf, Amt Königsberg und Amt Salzungen an der Westseite des Thüringer Waldes. Durch das nach kürzerer Zeit eintretende Hinscheiden Herzog Albrecht's fielen von Eisenacher Gebieten Heldburg, Eisfeld, Kreyenberg ꝛc. ebenfalls an Gotha. 1660 geschah dasselbe mit einen Teil der Grafschaft Henneberg, und drei Jahre vor dem Tode Herzog Ernst's erbte dieser durch das Erlöschen der Altenburger Linie das Fürstentum Koburg und den beträchtlicheren Teil des Fürstentums Altenburg.

Durch solche Glücksfälle vermehrte sich das von Herzog Ernst regierte Land ansehnlich, ein Gotteslohn für seine guten Thaten. Umfaßte sein Land bei seinem Regierungsantritt nur ein sehr beschränktes Gebiet, so herrschte er am Ende seines Lebens über die drei jetzigen Herzogtümer: Sachsen-Koburg-Gotha, Sachsen-Altenburg und Sachsen-Meiningen-Hildburghausen. Der Flächeninhalt derselben beträgt mehr als 100 □-Meilen. Das Hauptgebiet war der Thüringer Wald; im Westen bildete die Werra bei Salzungen, im Osten weit über die Gebirgsrücken hinaus die Pleiße bei Altenburg die Grenze. Und wie der Thüringer Wald selbst, so beschrieb das Land einen Halbkreis, in welchem gleichsam die Kernpunkte Berggipfel, wie der bekannte' Inselberg, Schneekopf und der weniger bekannte Beerberg waren. Als mehr oder minder kostbare Juwelen in diesem reichen Länderschmuck prangten Städte wie Gotha, Altenburg, Meiningen, Hildburghausen, Koburg, Salzungen, Sonneberg, Neustadt, Saalfeld, Orlamünde, Jena, Roda, Eisenberg, Ronneburg, um nur einige der bekanntesten zu nennen. Die Chroniken sprechen außerdem von ca. 1300 Dörfern oder vereinzelten Gutshöfen! Die stattliche Werra, die geheimnisvolle Hörsel, die stille Leina, die rauschende Ohra, die wild erbrausende Gera, welche später einen ruhigen Lauf annimmt, vor allen die Saale, welche bedeutende Gebiete durchfließt, die Unstrut, ja, sogar der Main und, im Koburger Teile, die Itz, sind Verkehrs- oder wenigstens Wasseradern des geseg-

neten Landes. Nach dem Umfange des Gebietes hätte man schließlich Herzog Ernst nicht Herzog von Gotha, sondern „König von Thüringen" nennen sollen.

Bekanntlich zieht sich über den ganzen Gebirgskamm ein merkwürdiger, beinahe überall fahrbarer Weg dahin, der sogenannte Rennsteig, welcher eine Länge von mehr als vierzig Meilen hat. Einer alten Überlieferung zufolge ritt jeder thüringische Landgraf in voller Waffenzier, hinter ihm in langem Zuge seine Vasallen und Reisigen, diesen Pfad ab, um damit Besitz von seinem Gebiete zu nehmen. Im Geiste oder in Wirklichkeit mußte das nunmehr auch Herzog Ernst thun.

II. Herzog Ernst's Regierung.

1. Weg und Ziel.

Hatte der Herzog sich als Mitregent unter den schwierigsten Verhältnissen durchaus bewährt, so war dementsprechend seine gesamte, vierunddreißig Jahre dauernde Regierung ein langer Tag des Heils, eine so ersprießliche, wie kaum eine zweite in jenen trüben Tagen. Bei seinem Regierungsantritt fand er statt blühender Städte und Dörfer Trümmerhaufen vor, in deren öden Höhlen das Grauen wohnte. Aus lieblichen, lachenden Fluren waren Wüsteneien geworden. Das Herz Deutschlands pochte kaum mehr, aus Mangel an Lebensblut. Überall Not und Elend, behagliche Lebensverhältnisse waren ein schöner Traum. Jedoch, wie wir bereits bemerkten, der Krieg hatte die Gemüter nicht geläutert, sondern verroht. Statt frommer Ergebung herrschte Gottlosigkeit, Sittenverderbnis und Verstocktheit. So verglich nicht mit Unrecht die Ansprache der Landeshuldigung das Land mit einem von Gott gepflanzten Weinberge, der von Löwen und Bären zerwühlt und zertreten würde, so daß not thäte, es käme ein starker Jäger vor dem Herrn, etwa wie Moses von Nimrod redet, oder ein Herkules, um die grausamen wilden Tiere aus den Grenzen zu verjagen und zu erlegen. Damit aber die fast dreimal siebenjährige Teuerung für Brot, Korn und überhaupt alle Nahrung endlich aufgehoben würde, sei ein von Gott gesegneter Joseph erforderlich.

Ein solcher zu werden schien Herzog Ernst bestimmt. Am Ende seiner Regierung waren, wenigstens äußerlich, die Spuren

der Verheerung getilgt. Mit den geordneten Zuständen hatten sich auch Vertrauen und Lebensfreudigkeit wieder eingefunden. Der Bürger fühlte sich so sicher, wie vor langer Zeit. Er konnte die Früchte seines Fleißes genießen, ohne den Löwenanteil von vornherein den Landsknechten überlassen zu müssen; denn das Auge des Gesetzes wachte.

Welchen Weg war Herzog Ernst gegangen, um dieses Ziel zu erreichen?

Den geraden Weg der Frömmigkeit, jedoch nicht derjenigen, die sich nur mit dem Augenaufschlag begnügt, sondern der, welche die That zur Schwester hat.

Es war ein großer Moment für das nicht große Gotha, als der Regent, dem der beste Leumund voranging, am 24. Oktober 1640 seinen feierlichen Einzug hielt, an demselben Tage, an welchem vor vier Jahren seine Hochzeit stattgefunden hatte. Hell schien die Herbstsonne auf den immerhin stattlichen Reiter, der, bei aller Verbindlichkeit seiner Grüße, mit denen er für das freudige Willkommen der Volksscharen dankte, doch recht ernst dreinschaute. Sah man aber näher zu, so rührte dieser ernste Ausdruck mehr von den hochgeschwungenen Brauen und von dem martialischen Knebelbarte her, als von dem Blick der blauen glänzenden Augen. Auch das etwas gelockte lange Haar verlieh der Gestalt, die nicht über Mittelgröße war, eine gewisse Weichheit, die hohe, freie Stirn bekundete Klugheit und entschlossenes Wesen.

Magistrat und Bürgerschaft empfingen ihren neuen Herrn am Thore der Stadt und leiteten ihn unter Glockengeläut auf den Markt zum jetzigen Rathause, dem damaligen Kaufhause, in dessen gewölbten Räumen er seine Residenz aufschlagen wollte. Vom Markt geht es aufwärts nach dem Schlosse, wo aber zu jener Zeit kaum noch Spuren des ehemaligen Baus, des „Grimmenstein“, sichtbar waren. Unter der Regierung Johann Friedrich's des Mittleren war dieser dem Erdboden gleich gemacht worden.

Jedoch auch das Kaufhaus war zur Aufnahme der herzoglichen Familie nur notdürftig hergerichtet. So wohnte diese noch bis zum Frühling des nächsten Jahres in dem am Saume des Thüringer Waldes oberhalb Waltershausen anmutig belegenen Schlosse Tenneberg.

Der Herzog selbst war von früh bis spät thätig; denn von vornherein war er die Seele der ganzen Regierung. Man könnte ihn in vieler Hinsicht mit einem Patriarchen in des Wortes schönster Bedeutung vergleichen. Autokrat oder gar Despot war er nicht, weder nach seinem Wesen, noch der Verfassung des Landes. Er übte die gesetzgebende Macht in Gemeinschaft mit seinen Ständen aus. Die oberste Behörde des Landes war die „Ratsstube", nach dem Jahr 1657 der Geheime Rat genannt. Hier wurden die letzten Entscheidungen getroffen, sowohl was die inneren, wie was die auswärtigen Angelegenheiten des Staats betraf. Zwei Tage in der Woche hielt sie regelmäßig Sitzungen ab, denen der Herzog in der Regel beiwohnte. Die Mitglieder der Ratsstube standen auch an der Spitze der übrigen Landesbehörden, deren es drei gab: die eigentliche Landesregierung, das Konsistorium und die Kammer. Die erste war das Justiz- und Arbeitsministerium; die zweite, das Konsistorium, hatte die geistlichen und Schul-Angelegenheiten zu verwalten; die dritte war das Finanzministerium. Unter diesen obersten Behörden standen die übrigen, deren Art in den einzelnen Landesteilen nicht gleichmäßig war. Dadurch, daß der Herzog Einrichtungen, die sich bewährt hatten, gern bestehen ließ und Vorrechte schonte, zeigte er, daß ihm der Geist und gesunde Verwaltungsgrundsätze über dem Schema und der Uniformität standen. Trotz seiner Vorliebe für buchstäbliche Verordnungen war er demnach im Buchstabendienste nicht befangen.

Seine erste Aufgabe war nun, bei der Besetzung dieser Behörden die richtigen Persönlichkeiten herauszufinden; denn es fehlte „allenthalben an qualifizierten und tüchtigen Subjekten", um dem Fürsten zu „sekundieren" und gleichsam dessen Augen, Ohren, Mund und Herzen, beziehungsweise auch Hände und Füße zu sein.

Ernst hatte bei der Wahl eine glückliche Hand, wählte aber auch ohne Ansehen der Person. So schuf er sich bald einen tüchtigen Beamtenkörper, mit dessen Hilfe er in der verhältnismäßig kurzen Zeit so Großes leistete. Als Mitglieder der Ratsstube werden uns Persönlichkeiten wie Avemann, Bachoff von Echt (eine im Altenburgischen noch jetzt geehrte Familie), Dr. Georg Franzke, der als erster Kanzler des

Herzogs besonders gerühmt wird, von Seckendorf u. a. genannt. Von seinen Hof- und Gerichtsräten führen wir einen Avianus, Becker, Brückner, Francke, v. Gablkoven, Lindenhoven, Ludolf und Zapf an. In der Verwaltung des Kirchen- und Schulwesens unterstützten ihn kluge und gottesfürchtige Persönlichkeiten, ein Heydenreich, Lobharzberger, Strauß, — die Generalsuperintendenten Glaß und Gotter, von denen sich der erstere schon bei der Bearbeitung des Bibelwerks durch eine Sichtung der verschiedenen Meinungen verdient gemacht hatte, — die Hofprediger Bechmann, Brunchorst und Ludwig. Von den Pädagogen werden wir später reden.

Weil er selbst rastlos arbeitete, verlangte er auch von seinen Staatsdienern viel, war jedoch voll Anerkennung, wenn und wo er sah, daß Vertrauen Treue erzeugt hatte. Dies bezog sich nicht minder auf Beamte in untergeordneter Stellung, die seinem Herzen ebenso nahe standen, wie seine obersten Räte. Oft führte er eine Stelle aus Plutarch's Lebensbeschreibungen an: „Es ist nicht löblich, daß wir die, welche uns lieben und dienen, gleich den Schuhen und Geschirren, wenn sie zerrissen und zerbrochen, hinwerfen sollten."

Ein unerbittlicher Feind war er aber der unnützen und faulen Beamten. Wo er sie antraf, setzte er sie erbarmungslos ab. Rücksichten der Geburt oder andere nur vermeintliche Vorzüge ließ er nie gelten. „Ein Fürst", sagte er, „der seine Diener nicht nach ihren Tugenden und Verdiensten, sondern nach Gunst und herrschenden Vorurteilen mißt, ist ein Maulwurf." Als sich der Sproß einer hohen Familie, der sich aber nicht durch hohes Wissen auszeichnete, um ein wichtiges Staatsamt bewarb, antwortete ihm der Herzog: „Was seid Ihr nütze; kennt Ihr doch nichts!" Ein anderer Adeliger begehrte einen einflußreichen Verwaltungsposten, bei dem die Empfangnahme bestimmter Gelder große Zuverlässigkeit erforderte. Der Herzog erkundigte sich bei einem andern Adeligen, und dieser entgegnete:

„Wenn man den Edelmann macht zum Meier,
Erhält der Fürst weder Hühner noch Eier!"

Ein Kandidat der Theologie hatte sich schon mehrere Male um eine Pfarrstelle beworben, war aber bisher immer, weil er zwar ausgezeichnete Zeugnisse, jedoch keinerlei Fürsprache besaß, ab-

gewiesen worden. Als er bei einer neuen Vakanz sich wieder einfand und dringend bat, ihn doch zu berücksichtigen, da sein Erbteil aufgezehrt sei und er nicht wisse, wovon er künftig leben solle, erhielt er dessenungeachtet schon mündlich den Bescheid, über die erledigte Pfarrstelle sei bereits zu Gunsten eines jüngeren Kandidaten, der aber der Vetter eines Rates war, verfügt. Schweren Herzens und mit Thränen in den Augen entfernte sich der vetterlose Bewerber. Zufällig begegnete er dem Herzog, der auf dem Wege in's Konsistorium war und dem die Betrübnis des jungen Mannes auffiel. Als er alles vernommen und die Zeugnisse eingesehen hatte, begab er sich stehenden Fußes in's Konsistorium und verlangte die Pfarrstelle für den Kandidaten, „der sein Vetter sei!"

Traf er wiederholt auf Ungerechtigkeiten und mußte er warnen oder strafen, so war die mildeste, aber eine bei ihm sehr beliebte und auch wirksame Form die, daß er den betreffenden Untergebenen die Lektüre des 101. Psalm's anempfahl. Bekanntlich kommen in demselben die Stellen vor: „Ich hasse den Übertreter und lasse ihn nicht bei mir bleiben. — Meine Augen sehen nach den Treuen im Lande, daß sie bei mir wohnen, und habe gerne fromme Diener. — Falsche Leute halte ich nicht in meinem Hause, die Lügner gedeihen nicht bei mir. — Frühe vertilge ich alle Gottlosen im Lande, daß ich alle Übelthäter ausrotte aus der Stadt des Herrn."

Wegen seiner häufigen Anwendung nannte man diesen Psalm den Herzogspsalm. Fast sprichwörtlich war geworden: „Dem muß einmal der Herzogspsalm vorgelesen werden".

Der Grundzug seines Wesens war jedoch die Güte. Den erhabenen Spruch: „Also hat Gott die Welt geliebt", hätte er um tausend Welten nicht dahingegeben, weil er solch' ein Glaubensgrund sei, den kein Teufel umstoßen könne.

Mit Hilfe seiner Beamten wurden nun, was zunächst die äußere Wohlfahrt des Landes betraf, große Vorwerke angelegt, um von dort aus die Bebauung der brachliegenden und zum Teil eigentumslosen Felder zu betreiben. Nicht selten kam es nämlich vor, daß die Besitzer der Felder oder selbst ganzer Güter sich zur Herbstbestellung gar nicht einfanden, weil sie gestorben oder verdorben waren. In solchem Falle wurden

nach Einhaltung einer gesetzlichen Frist diese Äcker anderen zugesprochen. Die Verheerungen des Krieges kann man sich nicht ausgedehnt genug vorstellen. Innerhalb zwei Jahren starben beispielsweise in dem nahe bei Gotha liegenden, als Sommeraufenthalt G. Freytag's bekannten Dorfe Siebleben 400 Personen an ansteckenden Krankheiten. In einer andern Ortschaft waren von 80 Wohnstätten nur 24 bewohnt, die übrigen lagen verödet. Ein Amtsbezirk zählte 1626 in 12 Dörfern 849 Familien. 1649 war diese Zahl auf 103 zurückgegangen; 746 Familien waren demnach dem Kriege und seinen Folgen zum Opfer gefallen!

Damals wüteten noch Freund und Feind in der Nachbarschaft. Deshalb war die Verbesserung der Ländereien eine doppelt schwierige. Der Herzog verstand sich nicht nur zu Getreidelieferungen an die Landwirte, damit diese Saatkorn erhielten, sondern nahm den Bauern auch die Lasten und Kontributionen ab, welche ihnen die Erfurt besetzenden Schweden auferlegten. Auf diese Weise hat er bis zum Friedensschluß bare 160 000 Reichsthaler ausgezahlt. Um wenigstens Gotha selbst zu schützen, wurden die Stadt und, soweit es anging, die umliegenden Ortschaften befestigt und die jungen Leute mit Waffen versehen; denn es machten viele Marodeure außer den eigentlichen Söldnern die Gegend unsicher.

Durch solche und ähnliche Maßnahmen besserte sich der Zustand des Landes. Jedoch Herzog Ernst war zu gründlich, um nicht einzusehen, daß es mit einer Besserung nur „auf der Oberfläche" nicht gethan sei. Am nötigsten und auch wirksamsten schien ihm mit Recht ein Eingriff in die Schul- und Kirchenverhältnisse.

Je länger er regierte, desto mehr überzeugte er sich von der Notwendigkeit und Wahrheit, daß die Menschheits- und Volkserziehung „von unten auf" geschehen müsse. Nur durch die Schulen, das sprach schon er klar aus, könne das Volk wirklich gebessert werden. „Die Schulen sind", heißt es gleich in einem Erlaß aus dem Anfang des Jahres 1641, „in einem wohlgeordneten Regimente nächst dem göttlichen Worte das höchste Kleinod und gleichsam schöne Gärten, in welchen allerlei fruchtbare Bäume erzogen werden, die man mit der Zeit unter

großem Nutzen in die verschiedenen Ämter des Staates setzen kann und die deshalb von der landesfürstlichen Obrigkeit sorgfältig gewartet und gepflegt werden müssen."

Konnte er also auf dauernde Früchte seiner Bemühungen, das Volk geistig und sittlich zu heben, nur durch einen gründlich umgestalteten Jugendunterricht rechnen, so durfte er den augenblicklichen Zustand bei den Erwachsenen keineswegs außer acht lassen. Daher kündigte er ebenfalls beim Beginn seiner Regierung in einem, viele biblische Citate und Wendungen enthaltenden Erlaße an, daß er eine General-Kirchen- und Landes-Visitation vorzunehmen gedächte, damit die Mängel im Lande erkannt und Mittel zur Abhilfe angewendet würden. Dies geschah denn auch nach einiger Zeit, trotz des Widerspruches einzelner geistlicher Herren, die in der Art der beabsichtigten Revision einen Eingriff in ihre Rechte erblicken wollten. Da aber auch hier das Ergebnis eine fortlaufende Unterweisung des Volks in der Glaubenslehre, eine „Information" der Erwachsenen, notwendig machte, so überwiegt das pädagogische Element bei den geistigen Reformen Ernst's des Frommen auch auf dem Gebiete der Kirche. Demnach erscheint geboten, zuvörderst die Stellung des Herzogs dem Unterricht gegenüber in's Auge zu fassen; denn überall waren der Weg und das Ziel dieses Herrschers diejenigen eines seltenen Volks-„Pädagogen".

2. Herzog Ernst und die Schule.

Herzog Ernst ist nicht nur der Vater unsrer jetzigen Volksschule, obgleich das schon recht viel ist. Neu möchte die Thatsache sein, daß er ebenso eingreifende Reformen für das höhere Schulwesen, wie für die Volksschule, erstrebte. Vielleicht würde er zu seinen weittragenden Verbesserungen auf dem Volksschulgebiete gar nicht gekommen sein, hätte er nicht bereits in Würzburg und sofort nach seinem Einzuge in Gotha sich mit der Reform auch der höheren Schulen beschäftigt. Zunächst nämlich dachte er über die Fehler nach, welche bei seinem eigenen Unterrichte begangen waren. Wir sahen, daß seine Würzburger Reformpläne damit in Verbindung standen. Er knüpfte nun die Fäden, welche ihm das Geschick dort zerrissen hatte, in Gotha wieder an, und seine nächste Sorge war die Reform des gothaischen

Gymnasiums. Würzburg und die reformatorische Thätigkeit am Gymnasium zu Gotha machten aus dem Freunde der Schulen einen förmlichen Pädagogen.

Ohne Zweifel hätte nach der ganzen Anlage seines Wesens Herzog Ernst unter allen Umständen die Hauptfaktoren für die Reform seines Landes in Kirche und Schule erblickt. Aber die in Würzburg und am Gothaer Gymnasium versuchten Reformen waren die beste Schule auch für ihn. Nachher besaß er pädagogische Gewandtheit genug, um auf sämtlichen Lehrgebieten ziemlich selbständig eingreifen zu können. Deshalb nennt man in erster Linie, wenn vom Schulmethodus die Rede ist, nicht Andreas Reyher, sondern Herzog Ernst. Mag jener dem Werke die Form gegeben haben, die eigentliche Richtung gab der eigentliche Urheber, der Herzog.

Reyher war ein Thüringer, aus einem Dörfchen in der Nähe von Suhl, und von 1632 an Rektor des Schleusinger Gymnasiums. Das Verdienst, ihn für Gotha entdeckt zu haben, gebührt noch dem Evenius. Dieser war zuerst durch eine Schrift auf ihn aufmerksam geworden, in welcher Reyher den Beweis versuchte, daß des Ratichius und Comenius Methoden die Lehrart bereits der Alten gewesen seien. Er huldigte aber diesen neuesten pädagogischen Grundsätzen, und das gab beim Herzoge den Ausschlag. Dieser ernannte ihn im August 1640 noch von Schloß Tenneberg aus zum neuen Leiter des gothaischen Gymnasiums.

Diese blühende, im Jahre 1859 den Anforderungen der Gegenwart entsprechend eingerichtete Anstalt, Ernestinum, früher Gymnasium illustre genannt, ist ein Kind der Reformation. Sie wurde schon von dem ersten evangelischen Superintendenten Gotha's, F. Mykonius, dem Freunde Luthers, gestiftet. 1824 schrieb anläßlich ihres dreihundertjährigen Jubiläums Ch. F. Schulze eine verdienstvolle Geschichte derselben. Viel zu weit würde führen, von der Thätigkeit des Herzogs von Koburg, Johann Casimir, von dem Rektorate Wilke's und der mangelhaften Leitung eines Johann Weitz zu reden. Was Wilke sagt, galt noch mehr von Weitz: „Pauci sunt discipuli qui Deum, pauciores qui parentes, vix aliqui, qui praeceptores debito pietatis atque obedientiae cultu

verentur." Das sollte nach des Herzog's Willen anders werden, und Reyher ergriff die Zügel mit fester und kundiger Hand.

Auch die von ihm vorgeschlagenen Reformen können noch heute trotz unsrer reformenreichen Zeit als beachtenswerter Beitrag und Ideen, die kaum überholt sind, angesehen werden.

Das Gymnasium sollte eine Art „Einheitsschule" werden und sich, wenn wir es ebenfalls modern ausdrücken wollen, aus einer Rektorats- oder Bürgerschule, einem Progymnasium und einem akademischen Gymnasium zusammensetzen. Diesen Abteilungen legte er den kriegerischen Namen „Cohorten" bei. Die erste, Sexta, Quinta und Quarta umfassend, sollte lehren, was der Bürger gewöhnlichen Schlages nötig hat, oder, wie er sich ausdrückt, „was ein jeder Mensch in Christentum und was er, neben dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, im gemeinen Leben und Wandel wissen soll". Freilich hält er dabei auch, und er hätte nicht Altphilologe sein müssen, „ziemliches Latein" für notwendig. Übrigens sollte diese Cohorte mehr den Charakter einer Sammelschule tragen, und in derselben sollten diejenigen aufgenommen werden, deren Eltern überhaupt die Mitteln besäßen, ihren Kindern eine etwas bessere Bildung, als die Volksschule sie gewährt, zu teil werden zu lassen. Würden sich die Söhne jedoch als unfähig für das Erlernen z. B. des Latein erweisen, so soll derartigen Köpfen der weitere Besuch des Gymnasiums seitens der Lehrer abgeraten und die Eltern sollen dazu vermocht werden, die Kinder etwa ein Handwerk erlernen zu lassen.

Nach diesem Reinigungsprozeß schrieb Reyher der zweiten Cohorte eine mehr humanistische Aufgabe zu, jedoch mit wesentlich moderner Auffassung des Lehrbetriebes. Zwar sollten die alten Sprachen, sogar Hebräisch, die Hauptfächer sein, aber so unterrichtet werden, daß die Lektüre in den Vordergrund träte und die Grammatik sich mit einer solchen beschränkten Anzahl von Regeln begnügte, um diese zweimal im Jahre zu erklären. Die Beispiele wären aber sämtlich der Lektüre zu entnehmen, womöglich sollte die Regel durch die Lektüre erst gefunden und aus derselben abgeleitet werden. Und sowohl für diesen Stoff

wie für die ebenfalls auf dieser Stufe zu betreibende „Logik und Rhetorik" — pomphafte Namen für einfache Dinge — war die Richtschnur der Fortschritt vom „Leichten zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten". Ebenso erinnert an Comenius, daß Reyher auf dieser Mittelstufe auch deutsche Grammatik betrieben wissen will, wenn auch nur nebenbei. Dieselbe Auslese der fähigen Köpfe sollte dann vor der Versetzung in die oberste Cohorte vorgenommen werden. Sie ist disciplinas et artes cum linguarum exercitio perpetuo tractans. Hier würden Übersetzungen nicht „zu leichter" deutscher Stücke in die alten Sprachen, selbst in's Hebräische, zu pflegen sein, hier wäre der Stil an freien lateinischen Aufsätzen zu üben und hier sollte auch, nach der bereits erwähnten Lieblingsidee des Herzogs, die Einführung in das akademische Studium stattfinden.

Konnten umfassende Reformen dieser Art vorläufig noch nicht, hauptsächlich wegen Kargheit der Mittel, Platz greifen, so zeigte sich in diesem Falle wieder, daß die Persönlichkeit des Lehrers und Leiters die allerbeste Methode ist. Die Schule erhielt unter Reyher bald solchen Ruf, daß vornehme Eltern, namentlich aus Norddeutschland, ihre Söhne auf dieses Gymnasium sendeten. Und doch waren nicht einmal äußere günstige Bedingungen für die Anstalt vorhanden. Noch nach beinahe dreißig Jahren klagt derselbe Reyher über den kaum bewohnbaren Zustand der Klostergebäude, welche dem Alumnate angewiesen waren.

Ohne Zweifel hatte Herzog Ernst in Andreas Reyher nicht nur einen hervorragenden Gelehrten und Leiter des höheren Schulwesens, sondern einen pädagogischen Organisator überhaupt gefunden. Durch ein Gutachten, „Introduktion, wie die beiden **unteren** Klassen in dem Fürstlichen Gymanisio ratione pietatis et lectionum zu bestellen sind", hatte dieser seinen Beruf auch für die organisatorische Thätigkeit auf dem Gebiete des elementaren Unterrichts erwiesen. Und als nun Herzog Ernst dazu schritt, auch die Volksschule neu zu schaffen, da konnte er sich keiner bessern Hilfe bedienen, als dieses schon erprobten Talentes.

3. Der Schulmethodus.

Welches war der Zustand der Volksschule in der damaligen Zeit? Herzog Ernst ahnte, ja, er wußte es aus eigener Anschauung und Erfahrung. Er wollte aber ein ganz klares Bild von der Sachlage gewinnen, damit die Umgestaltung eine um so gründlichere und umfassendere sein könnte. Dazu ordnete er eine vollständige „Enquête“ durch die Pfarrer, Gerichtspersonen, Verwaltungsbeamten u. s. w. an. Er ließ sich nicht nur Personenstandsregister anfertigen, um zunächst die Zahl der schulpflichtigen Kinder zu ermitteln, sondern den Pfarrern und Amtleuten wurden Fragen auch mehr pädagogischer Natur zur Beantwortung zugestellt. Dieselben betrafen Schulbesuch und Schulzucht, ob und aus welcher Veranlassung die Kinder den Unterricht versäumten, wie die Zucht im Hause und in der Schule beschaffen sei, ob die Eltern die Kinder auch nicht zu früh aus der Schule nähmen und ob sich vielleicht recht fähige Köpfe unter den Schülern befänden, bei denen ein höherer Unterricht lohnen würde. Die Lehrer anbetreffend, sollte ebenfalls über deren Befähigung und ihren Methodus informandi berichtet werden, welchen Eifer sie an den Tag legten, wie viel Stunden sie erteilten und in welcher Anzahl von Lektionen sie den „Catechismum“ und andere „Sacra“ traktierten, endlich, was für Einkünfte sie bezögen und wie es mit der Schulaufsicht gehandhabt würde.

Ähnliche Berichte sollten nicht minder über den Zustand der „Mägdlein-Schulen“ abgestattet werden. Waren hier die Anforderungen geringer, so will er wenigstens wissen, ob die „Schulmeisterin“ einen guten Grund in der Religion habe, also den Katechismus ziemlich verstehe, die Mädchen beten lehre und tröstliche sowie nützliche Psalmen und Sprüche lernen lasse, — sodann, ob sie auch schreiben könne. Die Hauptsache ist ihm, daß sie im Leben unsträflich und im Amte fleißig sei. Schließlich läßt er auch die Knaben und Mädchen der Adeligen und Gerichtspersonen, bei denen eigene Präceptoren unterrichten, nicht unberücksichtigt.

Sehr charakteristisch für die ganze Angelegenheit ist zunächst, daß die eingeforderten Berichte nur spärlich, zudem unvollständig

abgefaßt, einliefen. Aber auch das war eine Antwort, und so ließ er denn eine allgemeine und eingehende Revision sämtlicher niederen Schulen des Landes vornehmen.

Das Bild war kein tröstliches, und konnte es nicht sein. Schon vor der Zeit des dreißigjährigen Krieges war die Lage der Lehrer nicht beneidenswert. Daß sie als Küster und Glockenzieher in erster Linie unter der Botmäßigkeit der Pfarrherren standen, war damals gewiß nicht das Schlimmste. Cynisch sprachen protzige Bauern es aus, daß die Gemeinden nicht im stande und auch nicht willens seien, „Müßiggänger" auf solchem Dienste zu halten. Demzufolge wurde die Besoldung so knapp bemessen, daß die Lehrer zur Bestreitung ihres Lebensunterhaltes irgend ein Handwerk außer den Schulstunden betreiben mußten. Verboten war ihnen aber, ihre Arbeit oder sonstige Gegenstände feil zu bieten; nicht etwa, weil dadurch die Würde ihres Berufes geschädigt würde, sondern nur aus der Rücksicht, daß solche Konkurrenz die Meister in den umliegenden Städten benachteiligen könnte. Natürlich war, und eine andere Auffassung wäre in der That verwunderlich gewesen, daß sie ihr Amt nur als eine Nebenbeschäftigung und Nebensache ansahen. Methodisch gar nicht vorgebildet, — denn Schullehrerseminare gab es zu jener Zeit noch nicht, — von keiner Liebe zu ihrem Berufe beseelt, weil ihnen von keiner Seite Aufmunterung oder Anerkennung zu teil wurde, waren sie beim Ausbruch des Krieges nicht die ersten, indes auch nicht die letzten, die in dem allgemeinen Wirrwarr ihren Posten verließen. Gaben ihnen ihre Vorgesetzten, die Geistlichen, doch kein besseres Beispiel! Und so trieben sie sich im Lande umher, verrichteten die niedrigsten Arbeiten, um nur ihr Leben zu fristen und scheuten sich unter Umständen nicht, mit rohem Gesindel an den Thüren derer, die noch eine Wohnstätte hatten, ihr Brot zu erbetteln.

In die verlassenen Schulgebäude zogen, falls sie überhaupt bewohnbar waren, andere Obdachlose ein oder, waren die Häuser zu Wohnungen zu schlecht, so trieb man das Vieh hinein. Viele Schulhäuser hatte die Kriegsfackel zerstört; die noch vorhandenen waren elende Hütten mit einem traurig dürftigen Inventar. Dem Äußern glich das Innere. Der Unterricht war ein unregelmäßiger, ganz unmethodischer und deswegen und aus vielen

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

anderen Gründen ein nutzloser. Je nach der Persönlichkeit des Lehrers war entweder die Zucht eine so lockere, daß die Kinder durch die Schule kaum sittlicher wurden, oder der Stock regierte mit solcher Härte, ja Grausamkeit, daß er mit den Unarten auch alle besseren Regungen austrieb. Wo aber die Schulmeister auf unbestimmte Zeit oder für immer verschwunden waren, fand sich schwer Ersatz. Wer hätte nach einer Stellung Verlangen tragen mögen, die damals niemanden in der Achtung erhöhte? Die Bauernweisheit war froh, die paar Thaler Besoldung zu sparen, und wo sich noch ein Lehrer fand, wurden seine redlichen Bemühungen durch Mißtrauen und Widerwilligkeit vereitelt.

Im Herzogtum Gotha waren die Zustände nicht besser und nicht schlechter, als im übrigen Vaterlande. Das Verdienst Ernst's des Frommen bestand nun darin, daß er gleich die rechten Mittel zur Besserung erkannte.

Andreas Reyher erhielt den Auftrag, eine neue „Schulordnung" auszuarbeiten. Herzog Ernst erteilte ihm dabei ganz besondere Anweisungen. Solche Schulordnungen gab es bereits zu Luther's Zeit und kurz darauf. Jedoch eben nur „Schul-", und keine „Unterrichts"-Ordnungen. Und wo in den Schulordnungen Anleitungen vorkamen, standen sie in der Regel nur auf dem Papier und wurden selten befolgt.

So begegnen wir hier gleich zu Anfang einem wichtigem Vorzug des berühmten „**Schulmethodus**", dessen erste Ausgabe „zu Gotha bei Peter Schmieden im Jahr 1642 gedruckt" wurde. Der genaue Titel heißt: „I. Special- und sonderbahrer Bericht, Wie nechst Göttlicher verleyhung, die Knaben vnd Mägdlein auff den Dorffschaften, vnd in den Städten die vnter dem vntersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha, kurtz- vnd nützlich vnterrichtet werden können und sollen. Auff gnädigen Fürstl. Befehl auffgesetzt."

Wenn Gelbke behauptet (a. a. O. I, 120), daß er von dieser Schulordnung vielleicht noch das einzige gedruckte Exemplar besitze und doch auf der herzoglichen Bibliothek, wie nicht minder Dr. Boehne bestätigt, eine solche sich vorfindet, so ist die Annahme nicht ausgeschlossen, daß Gelbke sein Exemplar dieser Bibliothek vermacht hat. Andernfalls kann leicht ein Irrtum

vorliegen, da er auch in der Angabe der verschiedenen Auflagen des Schulmethodus nicht zuverlässige Mitteilungen macht.

Obigen Bericht nur den Entwurf zu nennen, aus dem der eigentliche „Schulmethodus“, wie diese Schul- und Lehrordnung erst seit dem Jahre 1648 heißt, allmählich entstanden sei, ist kaum gerechtfertigt. Die Abänderungen sind doch mehr formeller als organischer Natur. Daß 1648 eine neue Ausgabe erschien, was mehrfach bezweifelt worden ist, steht nunmehr wohl fest. Neue Auflagen stammen aus den Jahren 1658, 1662, 1672 (1685 erschien nur ein Abdruck), 1697, (1720 wie oben) und 1735. Eine mit kritischen Anmerkungen versehene Ausgabe des ersten Drucks veröffentlichte 1883 Dr. Joh. Müller in Plauen. Die letzte der zu Lebzeiten Herzog Ernst's gedruckte Ausgabe erschien 1672. Dieselbe weicht insofern von früheren ab, als einzelne Kapitel, welche mittlerweile in der Form besonderer Verordnungen erschienen waren, gänzlich fehlen, wohingegen andere, sehr wichtige, z. B. über den Unterricht „in den natürlichen Dingen“, eingefügt sind; letzteres sogar schon seit 1658. Auf diese Weise bleibt die Anzahl der Kapitel unverändert. Diese Ausgabe des Jahres 1672 gilt auch nach des Herzogs Tode und für spätere Zeiten als der Normaltext.

Zu welchem Behufe das ganze Werk geschrieben sei, darüber spricht sich ein kurzes, kerniges Wort an der Spitze aus, welches zuerst den Namen Jesu anruft und dann sagt, der vornehmste Zweck gegenwärtigen Ersten Spezial- und sonderbaren Berichtes sei, wie die zarte Jugend auf den Dorfschaften und in den Städten die Kinder im untersten „Haufen“, beides Knaben und Mägdlein, mit der Hilfe Gottes und gebührendem Fleiße angeführt werden können und sollen: I. Anfänglich vermittelst des Katechismi zur Gottesfurcht; II. daneben in Anwendung beider, Abc-Syllaben- und Lesebüchlein zu richtiger Aussprech- und Erlernung der Buchstaben und Syllaben, item darauf folgendem fertigen Lesen; III. zu notwendigem Schreiben; IV. Singen; V. Rechnen . . .

Der gebrauchte Ausdruck „sonderbarer“ Bericht könnte auch im modernen Sinne auf den Schulmethodus insofern Anwendung finden, als derselbe in ganz Deutschland zunächst teils das Staunen, teils aber auch das Gespött der Zeitgenossen

hervorrief. Recht bald jedoch wurden die Spötter bekehrt. Die bestimmte Fassung gewisser, seitdem als selbstverständlich geltender Grundsätze der Pädagogik und die Anwendung der besten Methoden jener methodisch ungemein fruchtbaren Zeit, vor allen Dingen jedoch die stramme und, um einen gegenwärtig beliebten Ausdruck zu gebrauchen, schneidige Durchführung der Anordnungen und Methoden flößte allüberall Respekt ein. Die Bedeutung des Schulmethodus beruht nicht an letzter Stelle in der festen Haltung, welche er die Schule den Eltern gegenüber einnehmen ließ. Daher wirkte er auch auf die Erwachsenen erziehlich ein. Den Wehen des Dreißigjährigen Krieges zum Trotz war er ein untrügliches Zeichen deutscher Geisteskraft. Darum ist er nicht nur der Grundstein, sondern auch ein Eck- und Edelstein der deutschen Volksschule.

Dennoch ist er in den Kreisen selbst der Gebildeten unseres Volkes, ja sogar unter den Pädagogen, im allgemeinen wenig bekannt. Enthalten doch die verbreiteten Lehrbücher und Nachschlagewerke der Pädagogik kaum mehr, als eine Aufzählung seiner Kapitel und einen ganz kurzen Inhalt derselben mit daran sich schließenden orientierenden Bemerkungen. Wir hören, daß das erste Kapitel „von dem, was insgemein bei der Schule zu beobachten ist“, handelt. Die nächsten drei Kapitel sprechen über die „Unterweisungen der drei Klassen“. Das Volksschulsystem Ernst's des Frommen war nämlich dreiklassig; da aber an vielen Orten nur ein Lehrer vorhanden war, so mußte in verschiedenen Abteilungen unterrichtet werden. Auf den Dörfern waren von vornherein nur zwei Klassen vorgesehen, die zudem manches Fach gemeinsam hatten. Das fünfte Kapitel giebt über „die Erteilung der Lektionen in den Schulstunden“ eingehende Anweisung, der Lehrgegenstand und Lehrstoff für jede Stunde werden festgestellt. Im sechsten Kapitel wird „die Art und Weise, den Verstand des Katechismi zu treiben“ gründlich erörtert, worauf es dem Herzog besonders ankam. Damit zusammenhängend, enthält Kapitel VII „die An- und Unterweisung, wie die Predigt gemerkt und examiniert werden soll.“ Es sollte nämlich eine Wechselwirkung zwischen Schule und Kirche stattfinden, daher sollte die Predigt von den Kindern sogar nachgeschrieben und in ihren einzelnen Teilen erfaßt werden, damit die Lehrer an

dieselbe anknüpfen und sie verwerten können; eine Forderung, welche, was das rechte Erfassen und Nachschreiben anbelangt, wohl zu hoch war. Ein sehr wichtiges Kapitel ist dann das achte, „von den natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften, und wie selbige zu treiben“. Mit Kapitel VI und VII gehört gewissermaßen das neunte zusammen, das „von der Pflanzung und Erhaltung der christlichen Zucht und Gottseligkeit“ handelt. Kapitel X schreibt „die Schuldigkeit und Gebühr der Kinder“ vor, Kapitel XI „die Amtsgebühr und Schuldigkeit der Präceptoren und Schuldiener“. Kapitel XII ergänzt zum Teil das allererste, indem es den Eltern oder denen, die an der Eltern Statt sind, ihre Pflichten vorhält. Den Schluß macht Kapitel XIII mit den Vorschriften über die „jährlichen Schulexamina“.

Der Stoff ist so reichhaltig, daß man allein über den Schulmethodus ein dickes Buch schreiben könnte. Diese Fülle des Materials mag auch schuld daran sein, daß sogar sehr gewiegte Schulmänner, welche ihre Anschauungen aus erster Quelle schöpfen konnten, bei der Inhaltsangabe der einzelnen Kapitel in Encyklopädieen ꝛc. nicht überall das Wesentliche herausheben, sondern oft Nebendinge erwähnen.

Eine der folgenschwersten Neuerungen, die wir dem Schulmethodus verdanken, ist ohne Zweifel der heilsame Schulzwang. Deshalb handelt von diesem auch gleich das erste Kapitel. Versuchten bereits frühere Schulordnungen, denselben zum Gesetz zu erheben, in Nachachtung des Lutherischen Wortes, daß die Obrigkeit schuldig sei, die Unterthanen zu „zwingen“, die Kinder zur Schule anzuhalten, so wird hier zum ersten Male mit der Durchführung Ernst gemacht.

Die Schulpflichtigkeit dauerte vom 5. bis zum 12. Lebensjahre. Die Aufnahme neuer Schülerinnen geschah nach beendeter Ernte. Der genaue Termin wurde in Stadt und Land von der Kanzel bekannt gegeben. Zu demselben mußten die Eltern mit den schulpflichtigen Kindern erscheinen. Nur wegen Krankheit durfte der Schulbesuch eines Lernanfängers auf ein Jahr hinausgeschoben werden. Daß das Alter von fünf Jahren überhaupt ein zu frühes sei, wurde von keiner Seite bedacht. Sogar war gestattet, noch jüngere Kinder aufzunehmen, falls sie die

anderen nicht behinderten, — damit sie vorläufig das „Stillsitzen“ lernten, auch „um des Gebetes willen“.

Während der ganzen Schulzeit mußte jedes Kind nicht nur im Winter, wie früher üblich war, sondern auch den ganzen Sommer hindurch die Schule pünktlich besuchen. Nur Krankheit entschuldigte. Ohne Ansehen der Person ließ der Herzog Ernst von den Eltern, welche aus Mutwillen oder Geiz die Kinder „an der Schul und also an ihrer Wohlfahrt hinderten“, für jede versäumte Stunde das erste Mal 1 Groschen, das zweite Mal 2, das dritte 3 und so weiter bis 6 Groschen beitreiben. Nahmen die Eltern ihre Kinder vor der gesetzlichen Zeit aus der Schule, so mußten sie 1 bis 2 Rthlr. zahlen und wurden gezwungen, die Kinder weiter in den Unterricht zu schicken. Bei fortdauernder Renitenz nahm sich das Konsistorium der Sache an. Die Gelder wurden zum Besten der Schulen verwandt.

Wenn trotz dieser strengen Maßnahmen Klagen über unregelmäßigen Schulbesuch nicht selten waren, so lag dies an den Zeitverhältnissen und sicherlich nicht am Schulmethodus, der übrigens auch gelegentliche Dispense gestattete.

Ferien gab es eigentlich gar nicht. Weder zu Weihnachten, noch zu Ostern oder Pfingsten wurde länger als die Dauer der Feiertage der Unterricht ausgesetzt. Eine Ausnahme machten die Tage der Kirchweih, des Jahrmarktes und nach altem Brauche der 12. März als der Gregoriustag. Im Herbst fiel zwar zur Zeit der Getreideernte und Weinlese die Schule aus, auf dem Lande für sechs, in der Stadt nur für vier Wochen. Jedoch mußten auch während dieser Zeit die Lehrer jeden Vormittag wenigstens zwei Wiederholungsstunden an solche Kinder erteilen, die zu Feldarbeiten nicht gebraucht wurden. Auf diese Art war der Lehrer das ganze Jahr hindurch thätig; denn auch des Sonntags mußte er, sofern er nicht als Küster Kirchendienst hatte, die Schulkinder in den Gottesdienst führen. Noch wurde ihm zur Pflicht gemacht, nicht nur auf seine Stunden sich so sorgfältig vorzubereiten, daß er den Unterrichtsstoff vollständig beherrsche und auf die Schüler sein Hauptaugenmerk richten könne, sondern auch dafür zu sorgen, daß diejenigen Schüler, welche wegen Krankheit den Unterricht versäumt hatten, keine

Lücken behielten. Hierzu durfte er allerdings die besseren Schüler als Helfer mitverwenden, wie sich überhaupt bereits im Schulmethodus Spuren des Bell-Lancaster'schen Systems vorfinden.

Der Lehrer mußte also, zumal bei den nicht gerade klein bemessenen Pensen der einzelnen Klassen oder „Haufen“, seine Zeit gehörig auskaufen. Der eigentliche Unterricht geschah nämlich nur vom Montag bis einschließlich Donnerstag. Am Freitag wohnten die Schüler regelmäßig einer Predigtstunde bei. Die übrige Zeit des Tages wurde auf Wiederholungen verwendet. Am Sonnabend dienten morgens die Schulstunden teils zur Einprägung besonderer Kapitel des Katechismus, teils zur Besprechung des Evangeliums vom kommenden Sonntage, oder zu sonstiger Vorbereitung auf den betreffenden Gottesdienst. Sonnabend nachmittags fiel die Schule überall aus, Mittwoch nachmittags nur in den Städten. Die Volksschule hatte in den letzteren 30, auf dem Lande 33 Stunden wöchentlich. Bis zu dieser Höhe ging auch die Stundenzahl der Lehrer.

Hatte somit der Herzog den Lehrern ein tüchtiges Stück Arbeit auferlegt, so sorgte er aber auch dafür, daß ihnen die ihrem Stande gebührende Achtung gezollt wurde. Von besonderem Vertrauen zeugte, daß ihnen, obschon sie den behandelten Lehrstoff jeden Tag in ein dazu bestimmtes Buch eintragen mußten, gestattet war, einen Teil des Pensums, falls derselbe in der unteren Klasse noch nicht volle Erledigung gefunden hatte, in die andere hinüberzunehmen. Nicht eher sollte weitergegangen werden, als bis das Vorgeführte vollkommen begriffen war. Nichtsdestoweniger hielt der Methodus es noch für normal, wenn der vierte Teil der Schüler das Klassenziel nicht erreichte! Was die Lehrer aber geleistet hatten, erhielten sie Gelegenheit, bei den regelmäßigen und außerordentlichen Revisionen darzuthun. Die letzteren hielten Landesschulinspektoren, auch wohl der Herzog selber, unverhofft ab. Traf dieser ein, so führte er stets die betreffenden Listen und Protokolle bei sich, aus denen der Stand und Zustand der betreffenden Schule sich ergab. Er hörte zu, prüfte auch wohl selber und bezeigte einem fleißigen Lehrer gern seine Zufriedenheit. Es wird erzählt, daß er einst in Reinhardsbrunn zu einem Lehrer gekommen sei,

welcher, obschon bettlägerig, von seinem Schmerzenslager aus seine Pflicht nach besten Kräften gethan, indem er die Schulkinder nach wie vor aus dem aufgeschlagenen Worte Gottes unterwiesen habe. Diese Pflichttreue rührte den Fürsten so tief, daß er von Stunde an die Gründung einer Pfarrer- und Schullehrer-Witwenkasse in's Werk setzte.

Das Schulexamen wurde in jedem Jahr vor der Ernte mit großer Feierlichkeit abgehalten. In Gegenwart des Pfarrers, der Orts- und Schulvorstände nahm entweder der Ephorus oder, in dessen Abwesenheit, der Pfarrer die Prüfung vor. Oft prüfte auch der Lehrer selbst, dem das Thema dann aufgegeben wurde. Außer der mündlichen Prüfung wurden die Kinder auch wohl schriftlich geprüft, wenigstens wurden Probeschriften und die Hefte zur Einsicht vorgelegt. Konnte durch ein solches, stets mit großer Gewissenhaftigkeit abgehaltenes Examen die Lehrarbeit wohl beurteilt werden, so wurde bei der Entlassungsprüfung der Schüler, die zu derselben Zeit stattfand, mit besonderer Strenge verfahren und kein Schüler entlassen, der nicht das erforderliche Maß von Kenntnissen nachweisen konnte. In dieser Beziehung ist die moderne Praxis, trotz neuerer und neuester Verordnungen, eine viel nachgiebigere. Ja, es kam nicht selten vor, daß ein Schüler im allgemeinen zwar zur Entlassung reif, in einzelnen Fächern aber weiteren Unterrichts für bedürftig erklärt wurde. So wurde er nur teilweise entlassen und mußte z. B. für die Schreib- oder Rechenstunden die Schule noch besuchen. Nicht auf Grund der Jahre, sondern des Wissens erfolgte demnach die Entlassung.

Ebenso feierlich, wie das Examen, war die Entlassung der Schüler selbst, indem die Eltern und die Kinder sich bei dem Schulvorstande und hauptsächlich bei dem Lehrer „für geschehene Unterrichtung“ **bedanken** mußten. Wie stieg schon durch diese Bestimmung das Ansehen des Lehrers, welcher es dann auch für seine wirkliche, nicht bloß vorgeschriebene Pflicht hielt, ebenso nach der Schulzeit die früheren Schüler im Auge zu behalten und ihnen mit Rat und That beizustehen!

Bis 1646 herrschte noch die dem Ansehen des Lehrers nichts weniger als förderliche Sitte, daß dieser jedes Jahr durch Erlegung eines kleinen Geldbetrags seine Stelle von der

Gemeinde auf's neue erbitten mußte. Man nannte dies Leihkauf. Der Lehrer war also um nichts besser daran, als der Gemeindehirt und der Nachtwächter. Herzog Ernst schaffte diesen unwürdigen Brauch ab. Die Bestätigung des Lehrers geschah fortan ein für allemal nach dem Vorschlage des Ephorus durch das Konsistorium. Ferner wurden die Lehrerbesoldungen stetig erhöht. Im Jahre 1653 erhielt, wie Kehr mitteilt, jeder Schullehrer des gothaischen Landes „zum mindesten" 50 Gulden an Geld (etwa 600 Mark), außerdem für zwei Personen Brotkorn und freies Saatgetreide, ferner gewisse Küchenvorräte u. s. w. Dabei hatte er freie Wohnung und freien Brand. „In der That eine ganz respektable Besoldung", setzt der Genannte hinzu, „in einer Zeit, in welcher der Scheffel Roggenmehl 1 Mfl. (7/8 Rthlr.), ein Scheffel Gerste 15 Gr., ein Scheffel Hafer 9 Gr., eine Klafter Holz 1 1/2 Rthlr., ein Schock Eier 5 Gr., eine Elle 9/4 breite Leinwand 2 Gr. 8 Pf. kostete." Der Herzog aber hielt diese Verbesserungen für notwendig, eingedenk, wie er sagte, „seiner Christenpflicht und der schweren Verantwortung vor dem Richterstuhle Gottes". Er wußte, daß die, welche „in den Schulen zum wahren Christenthumb das erste Fundament legen", dabei „die größste und meiste arbeyth zu thun haben und darumb mit genugsamb und notdürftigen Besoldungen zu versehen sind".

Solche Auffassung des Lehrerberufs mußte selbstverständlich aus den Lehrern ganz andere Persönlichkeiten machen, als sie uns die Zeit vor dem Kriege zeigt. So hat der Methodus den Lehrer auf eine höhere Stufe gehoben. Aus dem einen folgte das andere. Da die allgemeine Achtung für die guten Leistungen nicht ausblieb, wuchs auch das Vertrauen der Eltern zur Schule. Schule und Haus gingen Hand in Hand, und die Zucht wurde in beiden eine bessere.

Die Thüringer Lehrer waren zu Herzog Ernst's Zeiten keine Johann Jakob Häberle's mehr, der während 51 jähriger Thätigkeit bekanntlich 2,392,894 mal thätlich strafte. Sie befleißigten sich eines anständigen und frommen Wandels und gingen, wie es der Methodus wünschte, freundlich und väterlich mit den Kindern um, indem sie ihnen mehr eine kindliche Furcht einflößten, als ein knechtisches Zittern einjagten.

Hatten sie nach mehrfacher Ermahnung zu züchtigen, so thaten sie dies in der rechten Weise, an den Mädchen möglichst ohne Beisein der Knaben und immer so, daß ohne Aufbrausen und Schelten mitten in der Strafe noch eine gewisse väterliche Liebe und Treue zu spüren war. Im großen und ganzen geschah es wenigstens so. Man vernahm nicht mehr „das jämmerliche Heulen und Winseln da, wo ein scholastischer Tyrann sein Reich regierte; also, daß man eher dachte, an einer Stätte der Furien, als der freien Künste vorbeizugehen“.

Die Schule kann und wird es dem Herzog Ernst nie vergessen, daß er durch seinen „Methodus“ schon dies alles herbeiführte und nach bestimmter „Methode“ verbesserte.

Mit noch größerem Rechte aber durfte sich die neue Schulordnung „Methodus“ nennen, da eins ihrer Hauptverdienste die methodische Behandlung der Lehrgegenstände auf Grund der Ideen eines Ratichius und Comenius war. Für den Lehrer enthielt sie eine bis ins Einzelne gehende Behandlung der Elementarfächer. Und das war notwendig. Weder Lehrerseminare, wie wir bereits erwähnten, noch Musterschulen, in denen der angehende Lehrer hätte lernen können, etwa wie der Lehrling und der Geselle im Handwerk unterwiesen werden, waren vorhanden. Dadurch erklärt sich die ermüdende Breite des Schulmethodus in einzelnen Teilen, z. B., wenn es sich um die Anleitung zum **Lesen** handelt. Dem Lehrer wird vorgeschrieben, wie oft er den Kindern die Buchstaben, Vokale und Konsonanten vorsprechen soll u. dgl. Manche derartige Bemerkung freilich möchte sogar für unsere Tage nicht ganz überflüssig sein. Die Lehrer sollen darauf halten, daß die Kinder fein laut reden, aber nicht eintönig, daß sie nicht zu geschwinde sprechen und namentlich die Endsilben nicht verschlucken, daß sie dialektische Eigentümlichkeiten vermeiden, für Thüringen die Verwechslung des e und ä, des d und t, b und p; vor allem aber sollen die Lehrer selbst lautrein und, ohne die Wörter und Silben zu „essen“, wie der Franzose sagt, sprechen.

Wie gebührend, nahm die **Religion** in der Volksschule auch oder gerade in der damaligen Zeit, und im Lande Ernst's des Frommen, die erste Stelle ein. Dessenungeachtet sind ihr im Lektionsplan selbst verhältnismäßig wenige Stunden zuerteilt.

Man darf aber nicht vergessen, daß damals eigentlich jede Lehrstunde eine Religionsstunde war, weil der gesamte Unterrichtsstoff, das Rechnen ausgenommen, dem Religionsgebiete entnommen wurde. Ein Lesebuch mit Abschnitten aus guten Jugendschriften oder aus den Klassikern war zu jener Zeit undenkbar. Sogar ein Ratichius empfahl noch den Religionsstoff als den geeignetsten selbst für die ersten Leseübungen! Man war damals von der durch die Reformation neu eingeimpften religiösen Anschauung so durchdrungen, daß man an eine Profanation gar nicht dachte. Die Reife in der Religion gab auch den Maßstab bei den Versetzungen ab. Daher schreibt sich die Überhäufung mit Lehrstoff in allen drei Klassen, namentlich der untersten. Das Hauptbuch ist der Katechismus. Die Einprägung und, in der obersten Klasse, möglichst ein Verständnis desselben ist, neben der Kenntnis wichtiger Stellen aus der Bibel und solcher Gebete, wie sie der evangelische Christ nötig hat, für die Religion das Ziel des Unterrichts. Die Vorführung biblischer Geschichte wird, trotz der Bilderschule des Evenius, leider noch nicht in's Auge gefaßt. Rühmend muß aber hervorgehoben werden, daß der Methodus gegen den „Memoriermaterialismus" des bis dahin betriebenen Religionsunterrichtes entschieden Front macht.

Außer zur Gottesfurcht, Zucht und Ehrbarkeit sollten die Kinder auch zu **deutschem** Wesen erzogen werden. Konnte dieser Zweck weder durch das „Abc- und Syllabenbüchlein" Reyher's, welches nur tote Buchstaben und Silben enthielt, noch durch das „Lesebüchlein" desselben Verfassers wegen des rein religiösen Inhalts erreicht werden, so war es schon ein großer Fortschritt, daß man statt des bisher üblichen lateinischen Druckes der Abcbücher die deutschen Lettern wählte. Oder war es, wenn wir im Sinne derjenigen reden, die unsere deutsche „verschnörkelte" Schrift als eine Verirrung ansehen, ein Rückschritt? Aber der Unterricht in den weltlichen oder „natürlichen Dingen", welcher freilich erst seit 1656 in der Ernestinischen Volksschule betrieben wurde, erschien zur Pflege deutschen Sinnes geeignet, da es in demselben an Stoff, die Liebe zum Vaterlande wach zu rufen, nicht fehlte.

In einem Schuljahre konnte das mechanische Lesen un-

möglich abgemacht werden. Das war auf der Stufe, die damals das methodische Verfahren, wenn auch das verbesserte des Ratichius, einnahm, eine zu schwierige Aufgabe. Deshalb wird die Wichtigkeit des Lesens für die mittlere Klasse am Schlusse des 3. Kapitels ausdrücklich betont.

Auch die oberste Klasse pflegt noch das richtige Lesen. Man begnügte sich mit dem logischen, das ästhetische ging weit über den Standpunkt der damaligen Volksschule hinaus. Als Lesestoff dienten die „Christliche Sterbekunst" und namentlich die historischen Bücher der Bibel, aus denen auch bei der Entlassung geprüft wurde. Im übrigen wurde der deutsche Unterricht mit dem Schreibunterrichte verbunden. Für die oberste Klasse waren Abschreibeübungen aus allerhand nützlichen Werken bestimmt, Hausregeln, Gemeinde- und Staatsverordnungen, z. B. über die Kindtaufen, Hochzeiten und Begräbnisse, Trachten, sogar über das „Voll-, Zu- und Gleichsaufen", über das Feuerlöschwesen und wichtige Landesgesetze, deren Kenntnis den künftigen Bürgern frommen würde. Da gewöhnlich sämtliche Bücher und Hefte in der Schule behalten wurden, so sollte den vorgerückteren Schülern aufgegeben werden, aus dem Gedächtnisse passende Themata obigen Stoffes zu Hause niederzuschreiben. Diese „Aufsätze" wurden dann vom Lehrer nach Inhalt, Ausdruck und Orthographie sorgfältig korrigiert. Es ist interessant, zu hören, daß man sich schon damals in der Rechtschreibung nicht sicher fühlte. In zweifelhaften Fällen soll sich der Lehrer beim Pfarrer Rat holen; oder die „Teutsche Bibel, so in reiner Meißnischer Sprache verfertigt ist, soll Richter sein".

Nach Obigem darf man sagen, daß, ungeachtet des religiösen Inhalts der Lesebücher, ein deutscher Unterricht im modernen Sinne vom Herzog wenigstens angebahnt wurde. Für die damalige Zeit bedeuten diese kleinen Anfänge schon recht viel. Jedoch genügten sie ihm keineswegs. Später wurde sogar ein besonderer „deutscher" Lehrer nach Gotha berufen, und Reyher mußte ein Gutachten ausarbeiten: „Was von dem gemeinen Mann im Deutschen zu treiben" sei.

Konnten die Schüler „halbwegs" lesen, so wurde mit dem **Schreiben** angefangen. Auch hier wieder ist die Anweisung für den Lehrer eine sehr eingehende. Vom e und i wird ausgegangen

und genau nach den Grundsätzen verfahren: Vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Zur Übung des Schönschreibens mußten die Kinder vor dem selbständigeren Nachbilden rot gedruckte Vorlagen mit Tinte übermalen. Auf der Tafel wurde nicht geschrieben! Die „vitia“ sowohl der Formen an sich, wie der Orthographie, hatte der Lehrer zu verbessern, entweder durch gemeinsame Belehrung oder einzeln in den Heften. So war der Schreibunterricht zugleich Rechtschreibeunterricht. Auch hier mußten die Schüler den meist belehrenden Inhalt der Schreibvorlagen zu Hause als Wiederholung niederschreiben. Endlich wurden ihnen leserliche, aber auch unleserliche Handschriften vorgelegt, um sie zu üben, jede Art Geschriebenes geläufig zu lesen.

Gelegentlich des Schreibunterrichts möge Erwähnung finden, daß der Methodus auch Bestimmungen, betreffend die Körperhaltung der Kinder, enthält. Die Lehrer sollten darauf sehen, daß die Schüler weder krumm, noch gebückt, sondern fein gerade sitzen und sich nicht zu sehr auf das Buch legen, damit sie ihren Augen keinen Schaden thun ꝛc. Weitere gesundheitliche Vorschriften, wie die Klassenräume, Subsellien u. dgl. beschaffen sein sollen, finden sich nirgends, was bei dem praktischen Sinne des Herzogs eigentlich zu verwundern ist. Wird heutzutage auf diesem Gebiete hin und wieder vielleicht zu viel Rücksicht verlangt, so läßt sich die gänzliche Übergehung dieser Erfordernisse nur dadurch erklären, daß der Herzog sie nicht für so wesentlich hielt. Ihm schien das Notdürftige schon ausreichend. Nicht auf die physische, sondern auf die geistige und sittliche Erziehung glaubte er, sein Hauptaugenmerk richten zu müssen.

Dagegen bekunden die Wege, welche er für die noch übrigen Lehrgegenstände einschlagen läßt, wieder viel praktisches Geschick. Im ersten Spezialbericht hatte Reyher für das **Singen** einen ziemlich hohe Anforderungen stellenden Plan ausgearbeitet. Das ergab sich schon aus dem Umfange desselben. In 83 Paragraphen wurde auf 42 Seiten vom „Choral- und Figuralgesang“ gehandelt, während das ganze Lesen mit 14, das Schreiben gar nur mit 7 Seiten bedacht war. Mußten die Ansprüche in der Wirklichkeit auch bedeutend herabgemindert werden, so erfuhr doch der Gesang eine solche Pflege, daß aus

jener Zeit seine Blüte in Thüringen herrühren mag. Schon Herzog Ernst erkannte seine Wichtigkeit als Volksbildungsmittel vollkommen an.

Sangen demzufolge die Landleute und Städter gern nicht bloß in der Kirche, sondern auch bei ihren täglichen Verrichtungen, so bewirkte ein ebenso praktischer Unterricht im **Rechnen,** daß sie in den Rechnungsarten des täglichen Lebens gewandt wurden und Einnahme und Ausgabe in Ordnung hielten. Der Spezialbericht bringt sehr beachtenswerte Fingerzeige, jedoch auch manches Wunderliche, z. B. daß „alle Numeri in ihren ordentlichen Zahlen an der Tafel angeschrieben werden sollen, bis auf Tausend keinen ausgelassen!“ Vortrefflich ist, daß derselbe nicht mit Vorschriften und Regeln, sondern mit der Praxis selbst (praxi ipsa) anfangen müsse, — ein ganz moderner und verständiger Leitsatz. Auch hier mußten jedoch die ursprünglichen Anforderungen wesentlich herabgestimmt werden. Das lag zum Teil an der knapp zugemessenen Stundenzahl für dieses Fach. In demselben würde weit weniger geleistet worden sein, hätten die Lehrer nicht das musterhafte Rechenbüchlein von Reyher, „Arithmetica“, zur Seite gehabt.

In Wahrheit ein kleines pädagogisches Kunstwerk ist aber das Buch vom Unterrichte in den **„natürlichen Dingen“,** welcher der krönende Schlußstein der Ernestinischen Volksschule genannt werden kann. Wer nach manchem Vorgehen des Herzogs und seiner Mitarbeiter zu der Ansicht gelangt wäre, daß dieser nur ein „Bet-Ernst“ gewesen sei, den würde dieses im besten Verstande weltliche Buch bekehren können. In der That wird hier ein Gegengewicht gegen das Übermaß von religiösem Lehrstoff geboten, und doch wird der Schüler dadurch, daß er Gottes Walten in der ganzen Schöpfung kennen lernt und in die Geheimnisse der Natur eindringt, erst recht wieder dem Höchsten zugeführt. Lob verdient auch die faßliche Darstellung, sodaß sich einesteils der Lehrer den Stoff für die Schule leicht aneignen konnte, zu welchem Zwecke übrigens noch eine besondere „Anleitung“, wie diese Dinge beizubringen seien, verfaßt war, — andererseits das Buch über die Schule hinaus als Haus- und Volksbuch wirkte. Enthielt es doch dasjenige Wissen, dessen Besitz in seinem ganzen Umfange sich kaum bei allen „Gebildeten“

des heutigen Tages findet. Es führte in die verschiedenen Naturreiche ein, belehrte über die den Menschen nützlichen und schädlichen Dinge und Erzeugnisse (z. B. Heilkräuter und Giftpflanzen), über die Vorgänge und Erscheinungen am Himmel und auf der Erde, über den Körper des Menschen und seine Seele. Dabei bekämpfte es irrige Annahmen und Vorstellungen, wenn es hier und da sich selbst auch noch vom Aberglauben nicht losmachen konnte. Dennoch erhebt mit diesem Unterricht von den natürlichen Dingen der Herzog sich hoch über seine Zeit. Es ist richtig, wenn gesagt wird, die Einführung allein dieses Unterrichts würde den Verdiensten Ernst's um die Schule die Unsterblichkeit gesichert haben.

Hier war auch der Punkt, wo später August Hermann Francke mit seinen das Realschulwesen hervorrufenden Reformen einsetzte. Der „Unterricht in den natürlichen Dingen" ist der Keim des ganzen modernen Realschulunterrichts.

Noch mehr. Wir begegnen in der Ernestinischen Schule Lehrstoffen, deren Einreihung auch die Gegenwart, — ob mit Recht oder Unrecht, wollen wir dahingestellt sein lassen, — noch nicht näher getreten ist. Die Knaben wurden, wie wir gesehen haben, an passender Stelle und in geeigneter Weise über die Verfassung des Staates, seine Verwaltung und die der heimatlichen Gemeinden belehrt. Ferner wäre die Klage unsrer Tage über die bedauerliche Abnahme scharfer Beobachtung der Gegenstände und Vorgänge namentlich in der Natur in Bezug auf Lehrer und Schüler der gothaischen Schule kaum am Platze gewesen. Das Streben, die Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit zu fördern, beseelte Herzog Ernst schon lange vor einem Pestalozzi und Fröbel. Ist nicht erfreulich, dem Methodus von 1672 zu entnehmen, daß die Schüler nicht nur in der Schulstube unterrichtet, sondern auch in Wald und Flur hinausgeführt werden möchten, um sie durch die Natur über die Natur zu belehren?

Der Schulmethodus besitzt das nie bestrittene Verdienst, „zum ersten Male die Realien in die Volksschule eingeführt zu haben". Damit war aber auch eine Trennung von der Kirche, wenn auch durchaus keine feindliche, ausgesprochen. Die Schule

war nicht mehr nur die Gehilfin der Kirche, sondern, was die Ziele geistiger und sittlicher Bildung betraf, eine ebenbürtige Gefährtin derselben geworden; denn der Methodus war nicht etwa eine Verordnung kirchlicher Art oder ein Anhängsel irgend einer Kirchenordnung, sondern ein selbständiges Produkt der Pädagogik. Dies ist um so mehr hervorzuheben, als derselbe sich nur auf niedere Schulen erstreckte. Gerade Ernst, der fromme Ernst, war es, welcher die Schule auf eigene Füße stellte. Die Schule schien ihm, auch aus staatlichen Rücksichten, sogar wichtiger als die Kirche, von welcher er sagte, wie Gelbke a. a. O. III 85 bestätigt, daß zum gesicherten Bestande des Staatswesens überhaupt „**nächst** guter Bestellung und Erhaltung der **Schulen** auch die Conservation unsrer christlichen Lehre gehöre". Deshalb empfahl er auch seinen Söhnen eindringlich in seinem Testament, „daß die niedrigen Schulen in den Städten und auf dem Lande in ihrem esse erhalten und die Jugend darin in wahrer Gottesfurcht als dem Ursprung aller Wohlfahrt, sowohl auch in der deutschen Muttersprache, Lesen, Singen, Schreiben, Rechnen und was in denselben etwa mehr noch zu dem gemeinen Nutzen eingeführt werden möchte, nach Unserem hiebevor ausgelassenen Schulmethodo wohl und mit Fleiß unterrichtet werde, welches Stück denn sie sich vornehmlich und auf's äußerste recommendirt und angelegen sein lassen sollen. Denn gleichwie diese Unterrichtung insgemein alle und jede Unterthanen angeht und man inskünftig der Erwachsenen in dem Regiment gebessert ist, wenn sie in der Jugend recht angeführt worden: also sind auch solche niedrige Schulen nicht für ein geringes Werk, welches fürstlichen Personen nicht anstünde, zu achten und daher zur Nachfolge Unseres Exempels mit höchstem Fleiß zu bestellen und zu erhalten!"

Die ansehnliche Zahl von zwanzig neuen Schulen wurde von Herzog Ernst während seiner Regierung in's Leben gerufen und überhaupt mehr als 500 000 Mkl. „ad pias causas konferieret". Da es aber ebenso große Sorgfalt erfordert, ein Besitztum zu erhalten, wie es Mühe verursachte, dasselbe zu erwerben, so läßt sich die Beflissenheit, mit welcher Ernst seine Erben auf diesen Teil seiner einstmaligen Hinterlassenschaft

hinweist, genügend erklären. Waren doch die Schulen sein erster und sein letzter Gedanke. Daß er sie persönlich wie seinen Augapfel hütete, haben wir gesehen. Im übrigen waren dieselben so vielfacher Aufsicht unterstellt, daß, wäre solche in der That im vollen Umfange ausgeübt worden, sie den jungen, emporblühenden Einrichtungen eher geschadet, als genützt haben würde. Außer der schon erwähnten Aufsicht waren die sogenannten „Rügegerichte" damit betraut, eine in den Städten aus 5—7, auf dem Lande aus weniger Personen bestehende Sittenpolizei mit Strafbefugnissen, welche jedoch eine Besserung des Volks mehr auf gütlichem Wege anstreben sollte; ferner die „geistlichen Untergerichte", an deren Spitze der bereits erwähnte Ephorus stand und die sich aus geistlichen und weltlichen Beamten zusammensetzten. Letztere Gerichte hatten nicht bloß über die Schulen, sondern auch die Kirchen und die Handhabung des Kirchendienstes zu wachen, waren deshalb eine Kirchen- und Schulbehörde zugleich. Hauptsächlich aber hatten sie die Verpflichtung, christliche Zucht in der Gemeinde und im Hause zu pflanzen und zu pflegen. Und dies führt uns von der eigentlichen Schule und der Volksschule hinweg auf andere erziehliche Gebiete, zunächst dasjenige des Hauses. Wir deuteten bereits an, für wie ersprießlich Herzog Ernst eine Einwirkung auch hier erachtete. (Schluß folgt.)

IV.

Entwurf für die Verdeutschung der auf dem Gebiete des Schul- und Unterrichtswesens entbehrlicher Fremdwörter.

Besprochen in der Monatsversammlung (August) des Frankf. Lehrervereins

von

Dr. A. Sulzbach.

Der „allgemeine deutsche Sprachverein" versendet unter dem Titel „Die Schule" einen Entwurf für die „Verdeutschung entbehrlicher Fremdwörter auf dem Gebiete des Schul- und

Unterrichtswesens“ zur Begutachtung an Vereinsgenossen. Derselbe umfaßt 83 Seiten und enthält ungefähr 3220 angeblich entbehrliche Fremdwörter, eine Anzahl, über die gewiß jeder von uns erstaunt sein wird. Wir sind nun jedoch schon nach der Anweisung, die vom Vorsitzenden des allgemeinen deutschen Sprachvereins, Herrn Prof. H. Riegel, dem Entwurf über die Begutachtung desselben beigegeben ist, in der glücklichen Lage, eine große Anzahl von Wörtern zu streichen und das Armutszeugnis, daß wir uns einer so übermäßig großen Zahl entbehrlicher Fremdwörter in der Schule bedienen, bedeutend zu mildern.

Es werden nach dessen Angaben zuerst alle die Wörter auszuscheiden sein, „wo der beigesetzte deutsche Ausdruck nur die Begriffserklärung gibt, aber kein Ersatzwort ist“, also z. B.: Anakoluth = „plötzlicher Wechsel des Satzbaus“, das daneben zur Auswahl gegebene „Satzentgleisung“ dürfte wohl ein feinfühlender Sprachkenner nicht empfehlen. Als weiteres Beispiel einige Stichproben: antik (S. 6), Opposition (S. 7), Attizismus (S. 9), autodidaktisch (S. 10), Elektrolyse (S. 19), humanistisch (S. 29), Melodrama (S. 46), Quadratur des Kreises (S. 64) u. s. w. Es werden ferner nach Herrn Prof. Riegels Angaben diejenigen Fremdwörter aus dem Hefte auszuscheiden sein, „welche die Schule mit anderen Gebieten, wie etwa z. B. der allgemeinen Verwaltung gemeint hat“. Auch deren weist das Heft eine stattliche Menge auf. Aber noch außerdem wird es eine große Menge zu streichen geben, wenn wir uns nicht von einem wütenden Purismus wollen leiten lassen, der am ersten geeignet sein würde, die Bestrebungen des allgemeinen deutschen Sprachvereins seinem Ziele zu entfremden und den Verein in eine bedenkliche Ruhe zu bringen.

Das vorliegende Heft macht nicht den Eindruck, als ob es die in der Schule entbehrlichen Fremdworte zusammenstellen wollte, es tritt vielmehr als ein Fremdwörterbuch auf, dessen Aufgabe es ja ist, alle möglichen Fremdwörter aus allen Winkeln zusammensuchen, um dem Lehrer als Hilfsbuch bei seiner Lektüre zu dienen, es ist eine förmliche Fremdwörterjagd ohne Plan, wobei mich nur das am meisten befremdet, daß ein Fachmann, ein Gymnasialoberlehrer, als Bearbeiter dieses Entwurfs genannt ist.

Wenn die Schule mit an der Reinhaltung unserer Aussprache arbeiten soll — und gewiß hat sie diese Aufgabe — so kann man das denn doch nur dahin verstehen, daß sie dafür Sorge trage, daß ihre Schüler in Umgangssprache und Schrift sich gewöhnen, sich eines reinen Deutsch zu bedienen; nicht aber, daß sie darauf ausgehe, die einmal angenommenen wissenschaftlichen Ausdrücke, die wir mit allen Kulturvölkern gemein haben, und die bei jenen ebensowohl Fremdwörter sind als bei uns, mit Stumpf und Stiel auszurotten und deutsche, oft unzulängliche Wörter an deren Stelle zu setzen. Damit würde die Schule nicht allein die Grenzen ihrer Aufgabe überschreiten, sie würde die deutsche Bildung isoliren und so um ein gehöriges Stück zurückdrängen.

Nehmen wir einmal das Wort, das heute in aller Munde ist, so daß es fast nicht mehr als ein Fremdwort erscheint: Elektrizität. Hierfür sind zur Auswahl gestellt die zwei geschmackvollen Wörter: Blitzkraft, Blitzstoff und dann das durchaus unzulängliche Stromkraft. Dem entsprechend wird für das Adjektiv elektrisch das Wort blitzkräftig angeraten, doch mit der Einschränkung, daß, sobald dieses Adjektiv zu einem Substantiv tritt, nur das Wort Blitz angewendet werde, also z. B. statt elektrische Klingel — wir hier in Frankfurt sagen: Schelle — Blitzklingel, resp. Blitzschelle. Dann folgt: Elektrolyse = Zersetzung durch Blitzkraft (ist noch dazu Umschreibung), Elektrometer = Blitzkraftmesser, elektromotorische Kraft = elektrische Bewegungskraft (hier kommt wieder elektrisch zu Ehren) oder Blitztriebkraft, Elektrophor = Blitzkraftträger und Elektroskop = Blitzkraftweiser. Unter dem Buchstaben N finden wir dann die negative Elektrizität als Harzblitzkraft und unter P die positive Elektrizität als Glasblitzkraft. Sind wir mit diesen ungeheuren Wortgebilden nicht schon sehr bedenklich zu Philipp von Zesen zurückgelangt? Da haben wir ja den Purismus in seiner schwerwiegendsten Bedenklichkeit. Es ist ein fremdes Wort, und es muß um jeden Preis hinaus, das ist das Losungswort um den Preis des guten Geschmacks und um den Preis unserer Weltbildung. Die wissenschaftlichen

Ausdrücke, zum Teil dem Lateinischen, zum größten Teil dem Griechischen entnommen, sind allgemeines Gut geworden; sie sind bei den Franzosen, Engländern, Italienern, Russen u. s. w. ebenso gut Fremdwörter, als bei uns; jede Nation konnte sie unbedenklich aufnehmen ohne sich oder ihrer Sprache etwas zu vergeben, es wurde kein Übergewicht irgend einer andern lebenden Nation anerkannt, sie sind ein Mittel für das gegenseitige Verständnis der wissenschaftlichen Bestrebungen der verschiedenen Nationen geworden; und nun soll die Schule die Hand dazu reichen, ihren Schülern das Verständnis der wissenschaftlichen Werke anderer Völker noch mehr zu erschweren, als es bereits der Fall ist? Wir alle wissen es, wie schwer es auch dem Kenner des Französischen und Englischen wird, ein fachwissenschaftliches Werk, das in einer dieser Sprachen geschrieben ist, zu lesen, wie unendlich schwer müßte es aber alsdann werden, wenn wir die internationale Sprache der wissenschaftlichen Kunstausdrücke und Bezeichnungen aus unsern sämtlichen Schulen erst verbannt hätten. Daß wir damit die mit Recht gerühmte umfassende deutsche Bildung aufs schwerste schädigen würden, bedarf erst keines weiteren Beweises.

Meines Erachtens sind daher alle in die Umgangssprache übergegangenen Fremdwörter, die die Sprache der Wissenschaft erfunden hat, und die wir als solche mit den übrigen Kulturvölkern gemein haben, beizubehalten, also z. B.: Barometer und nicht Luftdruckmesser, Luftwage oder gar Wetterglas; Thermometer und nicht Wärmemesser, Magnetismus und Elektrizität und nicht die beiden, als Gesamtbegriff gefaßt: Anziehungswissenschaften (! !), Elektrizität und nicht Blitzkraft, Chemie und nicht Scheidekunst, Telegraph und nicht Fernschreiber, Telephon und nicht Fernsprecher, Anatomie und nicht Zergliederungskunst, Organ und nicht Werkzeug (Organ selbst wird auch von dem Entwurf empfohlen beizubehalten), Element und nicht die zur Auswahl gestellten: Glied, Grund-, Urstoff, Grundbestandteil, Stromerzeuger, Stromflasche u. s. w.

Hieraus ergibt sich, daß gewiß diejenigen Wörter der Wissenschaft, die in der Umgangssprache niemals angewendet

werden, von denen also nicht zu befürchten ist, daß sie nach dem Lieblingsausdruck der Puristen unsere Sprache „durchseuchen", nicht auf den Index zu setzen seien. Diese hätten übrigens, wie so viele andere, gar nicht in den Entwurf gehört und dienen nur dazu, uns von der Menge der Fremdwörter, welche die Schule zulasse, gruseln zu machen. Ich führe einige zum Beweis an: Abdonomen, Abscisse, adiatherman, Cerebrospinalnerv, Endosperm, Epizeuxis, Ganglien, Geminatio, Gravis, Hendekasyllabus u. s. w. Diese Worte und viele ähnliche, die zum großen Teil nicht einmal in den oberen Klassen der höheren Schulen vorkommen, die erst die Universität kennt und die rein wissenschaftlichen Zwecken dienen, dürften nach dem Programm des Sprachvereins gar nicht in den Bereich seiner Thätigkeit gezogen werden; die einstigen Männer der Wissenschaften müssen solche Ausdrücke wenigstens zum größten Teile kennen lernen, und man mag da dem Lehrer es überlassen, wie viel dieser Worte, und wie oft er sie anwenden will.

Wenden wir uns jetzt zu einer Gruppe von Wörtern, deren Beseitigung nichts anderes als der krasseste Purismus wäre. Es handelt sich hier um solche, die im Unterrichte wegen ihrer geschichtlichen Bedeutung Bürgerrecht erworben, die auf ganz bestimmte, nur unter diesem Namen eingeführte und bekannte Vorgänge, Verhältnisse und Gegenstände hinweisen und das Recht der Eigennamen haben: A d v e n t, A k r o p o l i s (wer möchte diesen Namen für die Burg Athens vermissen?), A p o k a l y p s e, A p o k r y p h e n, A p o s t e l, B u l l e, C ö l i b a t, D e l t a, D e p a r t e m e n t (muß als Einteilungsbezeichnung Frankreichs beibehalten werden), D i a d o c h e n (hat eine bestimmte geschichtliche Bedeutung), F l a g e l l a n t e n (wird man als Bezeichnung der Geißelbrüder im 14. Jahrhundert in den höheren Schulen nicht entbehren wollen), H a r p u n e, H e r o e n z e i t a l t e r und H e r o e n, I n q u i s i t i o n, I n v e s t i t u r, I s t h m u s (für die korinthische Landenge), W a h l k a p i t u l a t i o n, K o n k o r d a t, K o n s t i t u a n t e, K o n z i l, L a b y r i n t h, L e v a n t e (ist nicht Morgenland, sondern Benennung für ein bestimmtes Gebiet Kleinasiens), L i g a, M a j o r d o m u s, M o n s u n, M y s t e r i e n (im litterarischen Sinne), M y s t i k (wird im Entwurf selbst auch mit deutschen Buchstaben wieder-

gegeben), Optimaten, Passatwind, Passionsspiel, Patrizier (muß doch dasselbe Recht, beibehalten zu werden, haben wie Plebejer), Phalanx, Pietismus, Pyramide (für die egyptischen Bauten), Reformation (!!), Republik, Restaurationsedikt (dafür vorgeschlagen: Wiederherstellungserlaß!!), Reunionskammern (Einziehungshöfe — auch Kammern übersetzt!!), Revolution, Rhapsode, Royalist, pragm. Sanktion (österr. Erbfolgegesetz!!), Schären, Schisma, Simonie (ist zudem kein Fremdwort), Strateg, Tetrarch, These (soll nach dem Entwurf selbst für die Lutherschen nicht gebraucht werden), Triumvirat und Triumvirn (doch mit demselben Rechte wie Dezemvirn), Tyrann und Tyrannis, Veto.

Ob es rätlich ist, die Bezeichnungen der Unterrichtsgegenstände, die wir mit den übrigen Kulturvölkern gemein haben, und die bei diesen ebenfalls Fremdwörter sind, deutsch wiederzugeben, darüber läßt sich streiten, doch will man einmal das deutsche, so muß es auch nicht nur eine wortrichtige Übersetzung, es muß auch eine sinnrichtige Bezeichnung des betreffenden Gegenstandes sein, selbst wenn das Fremdwort es nicht ist. Das nicht sinnrichtige Fremdwort schadet weniger als das nicht sinnrichtige deutsche Wort. So ist z. B. Geographie mit Erdkunde oder Erdbeschreibung wohl richtig übersetzt, aber sinnfalsch und ist in seinem deutschen Gewande geeignet, den Sinn der Kinder zu verwirren. Die Geographie ist mehr als Erdkunde, sie stellt das ganze Verhältnis der Erde zum Weltall und umgekehrt dar; die Bezeichnung stammt noch aus einer Zeit, da man die Erde als den Mittelpunkt des Weltalls ansah, und darf bleiben sobald wir den dieser Wissenschaft einmal verliehenen Namen als ererbt beibehalten, aber nicht, wenn wir in unserer Zeit einen neuen Namen dafür schaffen wollen. Im allgemeinen dürfte aber auch hier der Grundsatz gelten: was anderen Völkern recht ist, sollte auch uns billig sein. Die fremden Wörter, die andere Völker zur Bezeichnung der verschiedenen Zweige der Wissenschaft bei sich dulden, sollten auch wir dulden; wir sollten hier nur ausnahmsweise streichen. Darum schlage ich vor folgende Wörter beizubehalten: Algebra (nicht Buchstabenrechnung oder gar Rechnung mit unbestimmten Zahlen),

Anatomie, Anthropologie, Architektur, Ästhetik (das Adj. ästhetisch durch geschmackvoll oder schön wiederzugeben wäre, weil nicht erschöpfend, falsch und „den Schönheitsgesetzen entsprechend“ ist Umschreibung), Astronomie, Botanik, Chemie, Ethik, Etymologie, Geognosie (schon die schwankende Übersetzung spricht für Beibehaltung, gesteinkundlich für geognostisch ist undeutsch), Geographie (erdkundlich als Adj. ist undeutsch), Geometrie, analytische Geometrie (doch wohl dem unverständlichen Richtlinien Meßkunde vorzuziehen — wenn aber Geometrie verbannt werden soll, wie kann es als Adjektiv in „geometrische Reihe“ für geometrische Progression beibehalten werden?), Grammatik, Homiletik (wie wollte man z. B. „eine homiletische Betrachtung“ ohne Umschreibung wiedergeben?), Logik, Mathematik (die beigefügte Bemerkung „in den niederen Klassen: Rechnen“ ist mir unverständlich; der Entwurf ist übrigens nicht gegen die Beibehaltung), mathem. Geographie, Mechanik, Meteorologie, Methodik (nicht „allgemeine Unterrichtslehre“), Metrik (metrisch, nach den Gesetzen der Verslehre“ ist Umschreibung, dgl. „im Versmaß“, „in gebundener Rede“), Mineralogie, Optik, Orthographie („orthographisch“ durch „die Rechtschreibung betr., in richtiger Schreibung“ und „orth. Fehler“ durch „Fehler gegen die Rechtschreibung“ wiederzugeben, ist Umschreibung; übrigens ist noch zu erwägen, ob „Rechtschreibung“, wenn es auch von vielen angenommen, eine richtige Wortbildung ist, da es sich nicht um rechtschreiben, sondern um richtig schreiben handelt), Pädagogik (das auch zur Auswahl gestellte „Unterrichtskunst“ ist falsch), Paläontologie, Philologie (Böckh würde eine Übersetzung wie „Sprachforschung“, „Sprachwissenschaft“ weit hinweggewiesen haben), Philosoph (der Entwurf gestattet neben „Weltweiser“ und „Denker“ die Beibehaltung dieses Wortes, das er sogar in erster Linie stellt), desgl. Photographie, Physik (gestattet dieses Wort und zwar in erster Linie), Planimetrie, Poesie, Politik, Statik, Stereometrie, Stöchiometrie (nicht chemische Berechnung), Syntax und syntaktisch (Satzlehre reicht nicht aus, das andere ist Umschreibung), Technik, tech-

nischer Unterricht („Unterricht in den Künsten und Fertigkeiten" ist Umschreibung), Trigonometrie (für sphär. Trigonometrie schlägt der Entwurf das Wortungeheuer „Kugeldreieckberechnung" oder „-lehre" und für „trigonometrisch" „mit Hilfe der Winkelrechnung" vor!!), Zoologie.

Einer großen Reihe von Wörtern außer den unter den vorhergenannten schon aufgezählten ist eine Verdeutschung beigegeben, die entweder sich als schlechte Wortbildungen uns darstellen oder unzulänglich sind. Akademie: hierzu die Bemerkung „bisw. Hochschule, Kunstschule; aber auch für Universität wird Hochschule vorgeschlagen. Nun ist aber die Akademie nur in seltenen Fällen, wie es ja auch durch das „bisweilen" angedeutet wird, eine Hochschule, aber in ebenso seltenen eine Kunstschule, wie sollen wir das Wort „Akademie" jene Veranstaltung für die Pflege der Wissenschaften und Künste durch unzulängliche Verdeutschungen, ja durch Wörter ersetzen, die das Wort in einer Bedeutung erscheinen läßt, welche geschichtlich und thatsächlich nur eine untergeordnete ist? Und nun Universität, gewiß ist sie als Schule in höherem Sinne geschaffen und ist stets Schule gewesen; füllt aber das Wort Hochschule den Begriff der Universität, der alles Wissen umfassenden und dasselbe fördernden und lehrenden Schule aus? Streichen wir das Wort Universität, so vernichten wir damit einen gewichtigen Markstein der kulturhistorischen Entwicklung deutschen Lebens und deutscher Gelehrsamkeit. Es sollte doch nicht übersehen werden, daß eine große Reihe der bei uns üblichen Fremdwörter Gedenksteine der Kulturgeschichte sind, die wir nicht ausrotten sollten.

Allegorie = sinnbildliche Darstellung, Gleichnis(rede), Bild(rede). Gleichnis und Bild ist auch die Fabel, und sinnbildliche Darstellung mag wohl als kurze annähernde Erklärung für das Wort ausreichen, erschöpft aber wissenschaftlich nicht den Begriff des Fremdworts. Man sollte doch nicht kurzer Hand über Wörter zur Tagesordnung übergehen, die in Litteratur und Kunst eine so große Rolle spielen, wie das genannte. Ob Bombast nicht ursprünglich deutsch ist, ist noch sehr zweifelhaft, darum lasse man es ruhig auch ohne Ursprungszeugnis gewähren. Die Übersetzung des Wortes

Cylinder durch Lampenschlot ist gerade nicht sehr geschmackvoll und wird wohl deshalb auf Annahme nicht rechnen dürfen, möge es auch darum in der Mathematik bleiben, wo von den beiden Vorschlägen Sims(fläche) und Walze das Letztere noch das Annehmbarere wäre, wenn man sich für derartige Verdeutschungen auf wissenschaftlichem Gebiete überhaupt erwärmen könnte. — Drama ist auch auf den Index gesetzt, oder besser, wird für denselben vorgeschlagen und dafür zur Auswahl gestellt: Bühnenstück, Stück, Schauspiel, Trauerspiel. Schon die große Auswahl beweist die Verlegenheit, in der man sich für ein sinnentsprechendes deutsches Wort befindet, und die zur Wahl gestellten Wörter beweisen, daß man keines hat, denn sie sind alle falsch. Man kann eben nicht ein Wort, welches eine ganze Litteratur geschaffen hat, kurzer Hand gegen ein anders vertauschen, und könnte man es, so dürfte man es nicht, denn dieses Wort, von Aristoteles ererbt, ist einer der bedeutungsvollsten Marksteine in der Kultur- und Litteraturgeschichte der Menschheit. Aus diesem Grunde ist auch dem Anlauf, der die Wörter Epos, Idylle, Lyrik u.s.w. wegfegen soll, entgegenzutreten, selbst wenn wir beispielsweise gegen idyllisches Epos die erstaunenswerte kurze Verdeutschung „erzählendes Gedicht mit einfachen Verhältnissen" und gegen komisches Epos die so sachgemäße Übersetzung „lächerliches Heldengedicht" eintauschen sollten. Aus demselben Grunde muß ich mich gegen die Verdeutschung der Namen der Dichtarten: Epigramm, Sonett, Elegie u. s. w. erklären. Für die Umdeutschung des Wortes Exponent als Zeiger, Potenz-Exp. als Machtzeiger werden sich auch wohl nicht viele Stimmen erheben. Extemporale läßt sich durch ein einfaches Wort nicht wiedergeben: Klassenarbeit erschöpft den Begriff nicht und Übungsarbeit ohne Hilfsmittel ist Umschreibung und noch dazu falsch. Fixstern als Standstern oder Sonnenstern wiederzugeben, kann nur juristische Fremdwörtersuche befürworten wollen, da dieses Wort so in unsern Sprachgebrauch übergegangen ist, daß es Heimatrecht erworben hat. Bei dieser Gelegenheit sei hier gleich auf Linie und Lineal hingewiesen, deren fremder Ursprung bei der Menge ganz vergessen ist;

das höchst geschmackvolle Richtscheit, das für das letztere Wort vorgeschlagen ist, müßte man, sofern es eingeführt würde, den Gelehrten und Ungelehrten erst durch Lineal verdeutschen. Formale Bildung ist durch Ausbildung der Kraft sehr unglücklich wiedergegeben, lieber bleiben wir bei der formalen Bildung. Genie und Talent sind wieder solche Wörter, die sich in der Wissenschaft und durch diese im Leben ein Anrecht erworben haben, beibehalten zu werden; lassen wir sie also ruhig bei uns gewähren.

Harpune läßt sich wohl als Wurfspieß oder Hakenspieß erklären, aber nicht mit diesem Worte wiedergeben. Dieses von den Dänen für den Walfischfang erfundene und benutzte Gerät ist eben eine Harpune und nicht ein Wurfspieß, wir haben daher gar keine Ursache diesen dänischen Namen bei uns zu verändern. — Über Ideal und Idee habe ich dasselbe wie über Genie und Talent zu bemerken. — Für Internat ist weder das weitläufige Kost- und Wohnschule noch geschlossene Anstalt eine richtige Übersetzung. — Klassiker = Musterschriftsteller, -Dichter; klassisch = mustergültiger. Gefühl und Etymologie sagen mir, daß wir Schiller und Goethe erniedrigen würden, wenn wir ihnen die Klassicität nehmen und sie dafür zu Musterdichtern oder Musterschriftstellern machen wollten. — Kommers als Trink- oder Zechgelage wiederzugeben würde der heiterfröhlichen Zusammenkunft der lebenslustigen Musenjünger eine etwas gar zu derbe Marke anhängen. — Konversations-Lexikon hat sich so bei uns eingebürgert, daß wir keine Ursachen haben es auszuweisen, selbst wenn uns eine bessere Übersetzung als Sachwörterbuch geboten würde. — Konzentration des Unterrichts ist nicht Verbindung der Unterrichtsfächer, besser ist schon Gruppierung des Unterrichtsstoffs (um einen Mittelpunkt), aber dem in Klammer gesetzten „um einen Mittelpunkt" entgehen wir nicht, wir haben also eine Umschreibung, und dann warum für ein Fremdwort ein anderes? Denn Gruppirung ist im Grunde genommen auch ein Fremdwort. — Für Kultur wird man, will man nicht zu einer Erklärung mit vielen Worten greifen, schwerlich ein passendes Wort finden, denn weder das Wortungeheuer Sittigung

noch Gesittung und Bildung geben den Begriff, den wir mit Kultur verbinden, genau wieder. — Für kursorische Lektüre wird uns ein ganzes Blumenbouquet von Umdeutschungen zur Auswahl angeboten; die Fülle beweist schon die Verlegenheit. Richtig ist keine dieser Übersetzungen. — Logarithmus = Anweiser, Mantisse = Zugabe will ich nur erwähnen, um zu zeigen, was alles für wohl erworbene, wohl berechtigte, überall bekannte und gekannte Ausdrücke der Sprache der Wissenschaft unter dem Himmelszeichen der Sprachreinigung des 19. Jahrhunderts geboten wird. — Für Museum wird Sammlung vorgeschlagen, da aber neben diesem Wort auch zugleich Museum vorgeschlagen wird, so hätte, wie bei so vielen andern Wörtern der Übersetzungsvorschlag ganz fortbleiben können. Ob Spat und Gleichscheit geschmackvoller sind als Parallelepipedon und Spateck als Parallelogramm will ich nicht entscheiden, mir kommt es nicht so vor. Doch dies bei Seite, wie drückt man nun das „Parallelogramm der Kräfte" am besten aus: Spateck der Kräfte, oder gleichlaufendes Viereck der Kräfte?

Für Passionsspiel wird Osterzeit vorgeschlagen, als ob damit der Begriff des ursprünglichen Wortes, das auf den Inhalt der Spiele hinweist, richtig wiedergegeben sei. Wie nennt man denn nun die Oberammergauer Passionsspiele, die gewöhnlich im Juli abgehalten werden? — Für Pendel will der Verfasser Pendel selbst gelten lassen und schlägt zur Bereicherung der schönen Ausdrücke in der deutschen Sprache noch Schwingel vor. — Primzahl = unteilbare Zahl, einfache Zahl, Grundzahl. Bei näherer Untersuchung wird sich ergeben, daß die ganze Auswahl nicht zu gebrauchen ist. Unteilbare Zahl — es wird niemand zwei eine unteilbare Zahl nennen, da sie in zwei gleiche Hälften zerlegt werden kann, und doch ist sie eine Primzahl. Einfache Zahl führt zur falschen Vorstellung, denn beim Kinde hört die einfache Zahl mit neun auf. Grundzahl wäre das beste, wenn diese nicht eine heillose Verwirrung anrichten würde, indem das Kind in der Deutschstunde lernt, daß beispielsweise vier eine Grundzahl sei, was es, will es nicht ernstlich getadelt werden, in der Rechenstunde gründlich vergessen haben muß. —

Prisma = Scheit, Kant, s. Parallelepipedon. — Für Pupille hat dem Verfasser Augenstern nicht genügt, er hat noch zur Auswahl Sehloch dazu gestellt; will sich niemand dafür entscheiden? — Quadratur des Kreises = Verwandlung des Kreises in ein geradliniges Gebilde ist Umschreibung und dazu noch eine falsche. Für Stil kann auch nach dem Entwurf Stil beibehalten werden, warum aber dann noch die Auswahl: Ausdrucksweise, Schreibart, Sprache, von denen nicht ein einziger Ausdruck den Begriff des Wortes Stil vollständig deckt? — Für Symbolik wird Lehre von den Glaubensbekenntnissen vorgeschlagen, was macht man aber mit der Symbolik des griechischen u. s. w. Mythos? — Schultechnische Fragen und technischer Unterricht = die Kunst des Unterrichts betr. Fragen und Unterricht in den Künsten und Fertigkeiten; hier zeigt sich Kürze nicht als des Witzes Seele; man übersieht eben, daß die Anwendung eines Fremdworts uns die Bildung kurzer Ausdrücke gestattet, die bei der Anwendung des Reindeutschen oft unmöglich ist. Text = Wortlaut, Urschrift und der Text einer Predigt? Man sage nicht, das gehe den Entwurf für die Schule nichts an, es geht ihn ebensosehr an, wie promenieren, das der Verfasser mit Recht verbannen will. Für Thema werden sechs Worte zur Auswahl gestellt: Aufgabe, Stoff, Vorwurf, Gegenstand, Grundgedanke (z. B. einer Predigt), Gegensatz; bei so schwerer Qual, erzeugt durch die große Wahl, sollten wir doch lieber beim einfachen Thema bleiben. — Für die Phrase Theorie und Praxis (für Theorie als Einzelwort schlägt — nebenbei gesagt — der Verfasser vier Verdeutschungen vor, denen er aber als zulässig das Wort Theorie sogar voranstellt) wird uns, nachdem Denken und Wirklichkeit vorgeschlagen worden, die Zumutung gemacht, Kopf und Raum zu gebrauchen, nachdem auf Sch. Wallenst II, 2. verwiesen worden; bei solcher Wortübertragung hört alle Kritik auf.

Wenn Attizismus mit Mundart der Athener, Germanismus mit deutschem Ausdruck, Graezismus mit griechischem Ausdruck u. s. w. wiedergegeben wird, so ist das falsch; Tisch ist auch ein deutscher Ausdruck, aber

kein Germanismus; nur eine umschreibende Erklärung und zwar mit Beispielen versehen, kann den Begriff dieser Wörter darstellen.

Es bleibt nun noch eine große Gruppe von Wörtern übrig, die einer eingehenden Betrachtung und Besprechung benötigte, und die so recht die Schule angeht; die Wörter, an welche man zuerst denkt, wenn man von dem Fremdworte in der Schule spricht, und über deren Anwendung in allen Schulen die Meinungen schon längere Zeit auseinandergehen und sich noch nicht geeinigt haben: die Bezeichnung der grammatischen Kategorien mit fremden oder deutschen Namen. Diese Frage, obwohl die eigentliche Fremdwörtersprache der Schule, will ich hier nur streifen, weil die Besprechung derselben einen besonderen Abend ausfüllen dürfte, und diese besser von einem Manne, dem die reiche Erfahrung der Volksschule zur Seite steht, beleuchtet werden könnte, als von mir. Ich will hier nur kurz erwähnen, daß diese Frage einzig und allein vom pädagogischen Standpunkte, nicht vom sogen. national-sprachreinigenden zu behandeln ist. Es wäre zu erörtern, ob deutsche Ausdrücke dem Kinde die Begriffe der Sprachkategorien besser klarlegen, als fremde, denen der Lehrer eine Erklärung beifügt, ob überhaupt eine Verdeutschung möglich sei, und ob diese Verdeutschung nicht mehr durch Begriffsverwirrung verderbe als gut mache. Der Verf. scheint dies nicht beachtet zu haben, weil er sich wahrscheinlich mit den Fortschritten der Volksschule nicht sehr bekannt gemacht hat; er würde wohl sonst nicht für Verbum beständig das Zeitwort bei der Hand haben, das, wenn ich nicht irre, von den meisten Volksschullehrern wegen der Begriffsverwirrung, die dieses Wort anrichten kann, beseitigt ist. Es ist aber auch ferner dabei zu erwägen, ob bei möglicher Verdeutschung nicht ein Unterschied zwischen Dorf- und Stadtschule zu machen sei, ob eine Verdeutschung für die Stadtschulen die Scheidewand zwischen Volksschule und höherer Schule nicht noch erhöhe?

Der Verf. hebt freilich darin den Unterschied zwischen diesen beiden Schulgattungen schon jetzt auf, indem für ihn keine Schule, auch nicht die höchste, besteht, in welcher die fremdsprachlichen grammatischen Bezeichnungen angewendet werden dürften, er

verdeutscht dem Lateiner die verschiedenen Arten des Ablativ und dem Griechen das ν ἐφελκυστικόν; das ι subcriptum hat er vergessen — ob er damit bei seinen Kollegen vom Gymnasium Glück haben wird? Ich bezweifle es, weil die große Mehrheit das Bedürfnis für die höhere Schule sich in der Grammatik der fremdwortlichen Bezeichnung zu bedienen nicht verkennen kann. Mehr will ich über diesen Punkt nicht erwähnen, weil ich hoffe, daß einer der Herren Kollegen von der Volksschule sich der dankbaren Aufgabe unterziehen wird, in einer der nächsten Versammlungen, vielleicht schon in der nächsten, die angeregte Frage ausführlich zu behandeln.

Wenn ich nun das bisher Gesagte in einem kurzen Urteil über den vorliegenden Entwurf zusammenfassen will, so möchte ich dasselbe in folgenden Sätzen aussprechen:

1) Der Verfasser hat die ihm gestellte Aufgabe weit überschritten und daher nicht gelöst; der Entwurf soll laut Ausweis des Titelblattes eine Verdeutschung der in der Schule „entbehrlichen" Fremdwörter vorschlagen; der Verf. stellt hingegen ein Fremdwörterbuch zusammen, von denen eine ganze Reihe nur sehr lose Beziehungen zur Schule haben, andere dem Bereich der Verwaltung angehören, anderen von dem Verf. selbst die Entbehrlichkeit abgesprochen wird, indem er sie bei der „Verdeutschung", und zwar oft in erster Linie, vorführt.

2) An dem Entwurf ist zu rügen, daß er die fremden Ausdrücke der Wissenschaft streichen will, welche alle Kulturvölker wie wir als Fremdlinge aufgenommen haben, und die dadurch das gegenseitige Verständnis erleichtern und befördern. Wir würden uns durch ein solches Verfahren von allen übrigen Völkern wissenschaftlich abschließen und damit nicht allein den Eingang fremden Gutes auf dem Gebiete der Wissenschaft bei uns erschweren, sondern auch den Ausgang unseres Gutes, der nicht umsonst unserer Nation überall einen bevorzugten Namen erworben, hindern. Die Verdeutschung dieser Wörter wäre selbst darum nicht zu billigen, wenn wir einen wohlklingenden und sinnrichtigen Ausdruck für dieselben hätten, was aber meistens nicht der Fall ist.

3) Es ist unzulässig, daß geschichtlich gewordene fremd-

ländische Benennungen, die gleichsam als Eigennamen von Thatsachen, Zuständen u. s. w. gelten, verdeutscht werden.

4) Die Spuren eines bedenklichen Purismus tauchen in diesem Entwurfe fast allseitlich auf, und so liegt diese Arbeit mit Absicht und Ziel des Sprachvereins in Widerspruch.

5) Sieht man von den fremdländischen Bezeichnungen der grammatischen Kategorien ab, und bringt man dann das in Abzug, was in den oben aufgestellten Punkten als nicht zu Entfernendes bezeichnet worden, so bleibt ein winziger Rest von Fremdwörtern der Schule übrig, für welche Übersetzungen vorgeschlagen sind, die wir um so leichter annehmen können, als sie von jedem deutschen Lehrer bereits angewendet werden.

V.

Pädagogische Rundschau.

„Und dräut der Winter noch so sehr mit trotzigen Gebärden, und streut er Eis und Schnee umher, es muß doch Frühling werden!" So mußten wir aus vollem Herzen ausrufen, als wir in den kalten Tagen des Februar die Grundsätze unseres Kaisers in bezug auf Erziehung und Unterricht in der unterm 13. Februar d. J. erlassenen Kabinets-Ordre über die Lehraufgabe der Kadettenanstalten lasen. Dieser kaiserliche Erlaß hat eine viel weiter gehende Bedeutung, als nur für die Kadettenanstalten: es sind darin Grundzüge für alle Schulen gegeben, und so erhält dieser Erlaß eine Tragweite für die Entwickelung des Schulwesens, wie sie noch nie ein amtlicher Erlaß gehabt hat, und wie sie jetzt auch noch gar nicht übersehen werden kann. Daß der Erlaß allgemeine und nicht bloß auf eine militärische Bildung abzweckende Grundsätze enthält, sagt er selbst gleich zu Anfange, wo es heißt: „Zweck und Ziel aller Erziehung ist ...." Darum haben wir diese Bestimmungen auch als „Grundsätze unseres Kaisers in bezug auf Erziehung und Unterricht" anzusehen; sie haben Geltung für alle Schulen, und diese Geltung ist nicht bloß, das fügen wir hinzu, auf ihren amtlichen Charakter gebildet, sondern sie ergiebt sich auch aus ihrem vollgiltigen Inhalte.

Diese Bestimmungen lauten wörtlich:

1) „Zweck und Ziel aller, namentlich aber der militärischen Erziehung ist die auf gleichmäßigem Zusammenwirken der körper-

lichen, wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters. Keine Seite der Erziehung darf auf Kosten der anderen bevorzugt werden. Der wissenschaftliche Lehrplan des Kadetten-Korps stellt aber nach Meinen Wahrnehmungen gegenwärtig zu weit gehende Anforderungen an eine große Zahl von Zöglingen. Die Lehraufgabe muß durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit, insbesondere durch gründliche Sichtung des Memorierstoffes, durchweg vereinfacht werden, so daß auch minder beanlagte Schüler bei entsprechendem Fleiße dem Unterrichte ohne Anstrengung folgen und den gesamten Unterricht in der vorgeschriebenen Zeit zurücklegen können. Was der Unterricht hierdurch an Ausdehnung verliert, wird er an Gründlichkeit gewinnen. Nach diesem Gesichtspunkte werden die Lehrer in allen Fächern und auf allen Stufen ihre Methode fortan einzurichten haben.

2) Bei aller Vereinfachung muß der Unterricht indessen noch mehr dahin nutzbar gemacht werden, daß die Kadetten nicht allein die für den militärischen Beruf unmittelbar erforderlichen Vorkenntnisse und Fertigkeiten gewinnen, sondern auch ein geistiges Rüstzeug erhalten, welches sie beschäftigt, selber dereinst in der Armee, der großen Schule der Nation, sittlich erziehend und belehrend zu wirken, oder als sie später in einen anderen als den militärischen Beruf eintreten, auch dort ihren Platz auszufüllen.

Im Religionsunterricht ist die ethische Seite desselben hervorzuheben und das Hauptgewicht darauf zu legen, daß die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen sich, zur Duldsamkeit gegen andere erzogen und in der Überzeugung befestigt werden, daß die Bethätigung der Treue und Hingabe an Herrscher und Vaterland gleichwie der Erfüllung aller Pflichten auf göttlichen Geboten beruht.

Der Geschichtsunterricht muß mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben vorbereiten. Demzufolge wird die deutsche Geschichte, insbesondere der neueren und neuesten Zeit, stärker zu betonen, die alte Geschichte und die des Mittelalters aber vornehmlich in dem Sinne zu lehren sein, daß der Schüler durch Beispiele auch aus jenen Epochen für Heldentum und historische Größe empfänglich gemacht wird, sowie eine Anschauung von den Wurzeln und der Entwickelung unserer Kultur gewinnt.

Die Erdkunde, die politische wie die physikalische, hat, auf der untersten Stufe von der Heimat ausgehend, zunächst den geschichtlichen Unterricht auf den verschiedenen Lehrstufen zu ergänzen und zu unterstützen. Das neuere Ziel des geographischen

Unterrichts ist, daß der Schüler mit seinem Vaterlande und dessen Eigenart aufs innigste vertraut wird, aber auch das Ausland verstehen und würdigen lernt.

Das Deutsche wird Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Der Schüler ist in jedem Lehrgegenstand zum freien Gebrauche der Muttersprache anzuleiten. In den deutschen Lehrstunden selbst, gleichwie im Litteraturunterricht, ist bei Auswahl der Lehrstücke, Vorträge und Aufsätze neben dem klassischen Altertum, seiner Sagen- und Kulturwelt, auch den germanischen Sagen sowie den vaterländischen Stoffen und Schriftwerken ganz besondere Berücksichtigung zuzuwenden, der Schüler aber, auch mit dem geistigen Leben der anderen wichtigen Kulturvölker der Gegenwart durch Einführung in einzelne Meisterwerke ihrer Litteratur bekannt zu machen.

Im Unterricht der neueren Fremdsprachen ist von den ersten Stufen an die Anregung und Anleitung der Kadetten zum praktischen Gebrauche der Sprache im Auge zu behalten." —

Wir können vom pädagogischen Standpunkte aus über die hier niedergelegten Grundsätze nur unsere Freude und große Befriedigung aussprechen. Und das soll der Dank sein, den die Lehrer an den Volksschulen unserem Kaiser für die herrlichen Worte darbringen, daß sie ganz und voll in diese Ideen eingehen und sie ihresteils an den ihnen anvertrauten Kindern zu verwirklichen suchen, damit die Jugend daraus Heil und Segen empfange für dieses und für jenes Leben, damit herangebildet werde ein gottesfürchtiges Volk, das im rechten Glauben, wie in der Liebe zu Kaiser und Reich, seine Pflichten, jeder in seinem Kreise, erfüllt und sie zu erfüllen befähigt werde.

Die Grundzüge, welche Kaiser Wilhelm II. für die Erziehung und den Unterricht selbst aufgestellt und ohne Gegenzeichnung eines Ministers hat veröffentlichen lassen, die also in dieser Form die eigentümlichen Anschauungen des Kaisers selbst darstellen, weshalb sie auch mit Recht als „Kaiserliche Pädagogik" bezeichnet werden können, geben allgemein giltige Wahrheiten und müssen notwendigerweise das gesamte Schulwesen und nicht bloß Erziehung und Unterricht der Kadetten beeinflussen. Das sollen sie auch, wie in dem betreffenden Erlasse ja selbst gesagt ist; außerdem sollen aber auch für die übrigen Schulen ähnliche Erlasse erscheinen.

Wir brauchen unsere Leser nicht erst auf die große Bedeutung dieser kaiserlichen Willenskundgebung hinzuweisen; daß der Kaiser selbst die Sache in die Hand nimmt, beweist schon an sich die Wichtigkeit, welche derselben beigelegt wird; aber auch durch ihren Inhalt sind diese Grundzüge bedeutsam, denn sie knüpfen an die Maßnahmen an, die von Friedrich Wilhelm III.,

Stein, Hardenberg, Fichte, Wilh. v. Humboldt, Nicolovius und Süvern auf Grund der Ideen Pestalozzis und unter dem Protektorate der Königin Luise zur Neugestaltung des Schulwesens angefangen waren, aber infolge des zur Herrschaft kommenden „Moderantismus" nicht fortgeführt werden konnten, kaum daß die geistigen Anfänge durch Altenstein erhalten werden konnten. Der kaiserliche Erlaß beruht auf Pestalozzischen Ideen, und des wollen und können wir uns freuen.

Wie verhält sich aber nun diese „Kaiserliche Pädagogik" zu den „Allgemeinen Bestimmungen" und zu den Regulativen? Diese historische Betrachtung ist geeignet, die kaiserliche Pädagogik ins rechte Licht zu stellen und ihre Bedeutung klar zu legen.

Im Gegensatz zu den Wöllnerschen Edikten, die nur eine orthodoxe Abrichtung bezweckten, stellte Friedrich Wilhelm III. in der Kabinetsordre vom 3. Juli 1798 als obersten Zweck der Erziehung und des Unterrichts die Bildung des Menschen zum Menschen durch harmonische Ausbildung seiner Fähigkeiten hin: „Unterricht und Erziehung bilden den Menschen" .... und in der Zirkularverfügung vom 31. August 1799, welche für die Garnisonschulen maßgebend war, heißt es: „Wahre Aufklärung besitzt unstreitig derjenige, der in dem Kreise, wohin ihn das Schicksal versetzt hat, seine Verhältnisse und Pflichten genau kennt und die Fähigkeiten hat, ihnen zu genügen".

Diese Gesichtspunkte blieben während der ganzen Zeit der Regierung Friedrich Wilhelms III. wohl maßgebend, und Graßmann, Henning, Diesterweg, Harnisch, Weiß, Plamann, Natorp, Dinter, v. Türk, Dreist, Kawerau, Zeller und andere hervorragende Pädagogen gestalteten in Preußen die Pädagogik nach dem Grundsatze der allgemeinen Menschen- oder, wie sie Diesterweg bezeichnet: der Charakterbildung aus.

Unter Friedrich Wilhelm IV. trat eine Reaktion ein, die die Erziehung und den Unterricht unter kirchliche Gesichtspunkte stellte. Diese Richtung erhielt ihren Ausdruck in den Stiehl-Raumerschen Regulativen von 1854. Hier war von einer „Menschen-", einer „Charakterbildung" keine Rede mehr, das gehörte zu dem „Unberechtigten" der Zeit, an dessen Stelle „eine wahrhaft christliche Volksbildung", d. h. ein starres orthodoxes System treten sollte. „Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten (!?) auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll". Das Volk und seine Vertreter wollten aber von einer solchen Neugestaltung auf Grund

der „kirchlich berechtigten Gestaltung des Christentums" (!!) nichts wissen, und in der That haben die Regulative nie festen Boden gewonnen. Lobredner und Phrasenmacher traten genug für sie ein, aber eine neuschaffende Kraft haben sie nie ausgeübt. Die Ideen Pestalozzis hatten zu tiefe Wurzeln geschlagen, als daß sie durch dergleichen fromm klingende Phrasen hätten beseitigt werden können. Aber es lag ein schwerer Druck auf der Schule, der erst unter Kaiser Wilhelm I. beseitigt wurde.

Und diese geistige Last wurde noch gesteigert durch das materielle Defizit, das die Kräfte der Lehrer nicht zur vollen Entfaltung kommen ließ, ja sie vielfach aufrieb und schließlich den Bestand der Volksschule selbst bedrohte. Es geschah eben nichts oder doch nur ganz Ungenügendes zur Verbesserung der Lehrergehälter, und wenn die Minister v. Raumer und v. Mühler auch scheinbar für Aufbesserung der Lehrerbesoldungen eintraten, um dem Mangel an Lehrern abzuhelfen oder dem Drängen des Abgeordnetenhauses nachzukommen, so waren diese Anordnungen doch nur matt und unzureichend, so daß das Durchschnittsgehalt der Volksschullehrer im Jahre 1870 sich auf etwa 210 Thaler belief. Die Begeisterung, die Freudigkeit der Lehrer schwand dahin, das Volksschulwesen krankte an allen seinen Teilen. Man darf nur die pädagogische Litteratur jener Zeit von 1850 bis 1872 durchmustern, um den geistigen Verfall des Volksschulwesens zu erkennen, den die Regulative mit ihrem geistigen Materialismus und Mechanismus sanktionierten.

Bei den Prinzipien, welche Eichhorn und unter ihm Eilers, v. Mühler und v. Raumer und unter ihnen Stiehl vertraten, konnte die Volksschule weder innerlich noch äußerlich gedeihen; erst dem Minister Falk war es möglich, neues Leben zu wecken, und dies geschah durch die „Allgemeinen Bestimmungen" vom Jahre 1872, die notwendigerweise auch auf die äußere Gestaltung der Volksschule, namentlich auch auf die Besoldung, wo die Feststellung des Minimalgehaltes, die vom Staate gezahlten Alterszulagen und das Pensionsgesetz die veränderte Lage bezeichneten, ihren Einfluß ausüben mußten. Die wohlwollenden Absichten Dr. Falks wurden leider nicht alle zur That.

Die Grundsätze des Kaisers müssen daher belebend und neugestaltend auf die Schule einwirken, sie führen der Schule neue Nahrung, neue Kraft zu; sie müssen und werden auch die materielle Grundlage zur Verwirklichung der Ideale schaffen. Wir haben hier kein ministeriales Programm, sondern ein Kaiserwort, eine kaiserliche Pädagogik. Die Mächte der Finsternis werden sich an die kaiserliche Pädagogik nicht heranwagen.

Diese herrlichen Worte werden aber erst dann zu voller Wahrheit werden, wenn durch ein Schulgesetz die Gehalte der

Lehrer so geregelt sind, daß der Lehrer ohne Not und Sorgen in seiner Schule arbeiten kann.

In Preußen hat der Staat 26 Millionen Mark durch das Schulaufsichtsgesetz den Gemeinden dargebracht.

Diese 26 Millionen sind für die Lehrerschaft geradezu verhängnisvoll geworden. Immer wieder und wieder wird betont, daß sie zur Aufbesserung der Lehrergehälter verwendet seien, und das selbst von solchen Seiten, die es wohl wissen könnten und müßten, wie es sich damit verhält. Hätte man doch jene 26 Millionen wirklich zur durchgreifenden Besserstellung der Lehrer verwendet, so würde wohl die Quelle der steten Klagen verstopft sein. Aber so haben die Lehrer nur herzlich wenig davon erhalten; nur ganz vereinzelt sind in einigen Provinzen ihnen einige Brosamen davon zugefallen. Es dürfte angezeigt erscheinen, statistische Erhebungen darüber anzustellen, wie viel von diesen oft genannten 26 Millionen den Lehren zu gute gekommen ist.

Ist es unter den obwaltenden Umständen zu verwundern, wenn sich das Herz des Lehrers mit Bitterkeit erfüllt, wenn er mut- und hoffnungslos schließlich einem finstern Geiste anheimfällt? Wie aber soll bei solcher Stimmung die Schularbeit gedeihen? Wer stets mit Sorgen um das tägliche Brot zu ringen hat, kann unmöglich froh und heiteren Sinnes an die Arbeit gehen. Und doch ist nach Jean Paul allein „Heiterkeit der Himmel, unter dem alles gedeiht", also doch auch wohl die Schularbeit. — Es ist ja recht schön und gut, wenn man uns immer wieder auf die „Herrlichkeit unseres Amtes", auf unsern „hehren Beruf" hinweist. Wer Hunger leiden muß, dem schwinden auch die Ideale. Schöne Worte hat man den Lehrern oft und lange genug gespendet; wir dächten, es wäre endlich an der Zeit, diesen Worten Thaten folgen zu lassen. Die Behörden erkennen die Not der Schule und ihrer Lehrer an, selbst in der amtlichen Statistik des Volksschulwesens in Preußen vom Jahre 1886 heißt es:

„Die nachfolgenden Zahlen decken die Mängel, welche noch zu beseitigen, die Schäden, welche zu überwinden sind, ehrlich auf. Die Volksschulverwaltung ist sich selbst klar bewußt, daß sie noch einen weiten Weg hat, ehe sie dahin gekommen ist, nicht ideale, sondern auch nur normale Verhältnisse zu schaffen; aber sie meint richtig zu handeln, wenn sie vor dem ganzen Lande die Aufgabe darlegt, welche ihr zu lösen übrig bleibt, und sie überläßt sich der Hoffnung, daß sie damit nicht nur die beteiligten und verpflichteten Gemeinden, sondern alle diejenigen, welche eine Vorstellung von der Bedeutung der Schule haben, zur Mitarbeit an ihrem Werke anregen werde."

Sowohl in der Lehrerpresse als auch in politischen Zeitungen ist vielfach behauptet worden, die Lehrergehälter seien zurückgegangen in Preußen. Herr Minister Dr. von Goßler bestreitet dies. „Im Jahre 1878 wurde bei der Aufstellung der Gehälter für die Lehrer Wohnung und Feuerung ihrem Werte nach als zu den Lehrergehältern gehörig gerechnet, während wir in der 1886er Statistik den Wert der Wohnung und Feuerung, sowie die Wohnungsentschädigungen auf die sachliche Seite gelegt haben und nur das bare Einkommen und das Einkommen aus Dienstländereien und Naturalien auf der persönlichen Seite der Lehrerbesoldungen und Schulunterhaltungskosten erscheinen lassen."

Ferner wird in der Presse mit aller Bestimmtheit behauptet: „In Preußen sind 10000 Lehrerstellen unbesetzt." — Der Herr Minister Dr. von Goßler tritt auch diesen Behauptungen entgegen und erklärte amtlich im Abgeordnetenhause, von den 69535 Schulstellen sind nur 993 augenblicklich nicht vorschriftsmäßig besetzt. — Wir müssen es im Interesse unserer eigenen Sache bedauern, wenn die Presse über solch' ernste und wichtige Thatsachen falsche oder irrtümliche Behauptungen aufstellt.

Der Unterrichtsetat in Preußen hat für das Jahr 1890 300000 Mark mehr aufzuweisen, die zur Erhöhung der Alterszulagen der Lehrer verwendet werden sollen. Freilich, was will diese Summe bedeuten, wenn man an 70000 Volksschullehrer denkt!

Am 22. Januar d. J. verhieß der Herr Finanzminister, daß für die Aufbesserung der Beamten und Lehrer noch mehr geschehen müsse; der Herr Minister hat sein Wort gehalten.

Dem Abgeordnetenhause zu Berlin ist in den letzten Tagen der Nachtrag zum Staatshaushaltungsetat zugegangen. In der Denkschrift heißt es:

Es wird sodann beabsichtigt, das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen durch weitere Ausgestaltungen des bestehenden Systems der staatlicherseits gewährten Dienstalterszulagen zu verbessern, und zwar in der Weise, daß statt der gegenwärtigen Regelung, wonach Dienstalterszulagen nach einer Dienstzeit beziehungsweise 10, 20 und 30 Jahren in Beträgen von jährlich 100, 200 und 300 Mark an Lehrer, sowie von 70, 140 und 210 Mark an Lehrerinnen gewährt werden, eine anderweite Regelung dahin erfolgen soll, daß die Alterszulagen nach einer Dienstzeit von beziehungsweise 10, 15, 20, 25 und 30 Dienstjahren in Beträgen von jährlich 100, 200, 300, 400 und 500 Mark an Lehrer, sowie von 70, 140, 210, 280 und 350 Mark an Lehrerinnen gewährt werden. Der dadurch erwachsende Mehrbedarf ist auf rund 3000000 Mark zu veranschlagen.

Sachsen. Die Staatsbeihilfe für die Volksschulen.

Der sächsische Landtag hat beschlossen, in jedem der beiden Jahre der Finanzperiode den Schulgemeinden einen Teil der Einnahme an Grundsteuer zur Abminderung der Schullasten nach Maßgabe der folgenden Bestimmungen zu überweisen. Die zu überweisenden Beträge werden für jeden Steuerflurbezirk mit 2 Pfennigen von jeder der beim Rechnungsabschlusse auf das letztvorausgegangene Jahr vorhanden gewesenen Steuereinheiten berechnet und jedesmal im Monat August durch die Bezirkssteuereinnahme an die Steuergemeinden bezahlt, welche dieselben unverkürzt an die Schulgemeinden abzuliefern haben. Empfangsberechtigt für die zur Verteilung gelangenden Beträge sind die Schulgemeinden der konfessionellen Mehrheit. Wenn innerhalb des Schulbezirkes der konfessionellen Mehrheit eine oder mehrere öffentliche Volksschulen für die Angehörigen einer konfessionellen Minderheit bestehen, hat die Schulgemeinde einer konfessionellen Mehrheit einen Teil des erhaltenen Betrages an die Schulgemeinde der konfessionellen Minderheit abzugeben, welcher durch das Zahlenverhältnis der die Schulen besuchenden Kinder bestimmt wird. In jedem der beiden Jahre der Finanzperiode werden ferner den Schulgemeinden Beihilfen zu dem Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den einfachen sowie mittleren Volksschulen, dafern am Orte eine einfache Volksschule nicht besteht, und zwar die Höhe von 300 Mark für jede ständige Lehrerstelle, einschließlich der Direktorstellen, und von 150 Mark für jede Hilfslehrerstelle nach Maßgabe der folgenden Bedingungen gewährt:

Die Bewilligung der Staatsbeihilfe ist zunächst davon abhängig, daß das jährliche Schulgeld für jedes schulpflichtige Kind in den obengedachten Schulen den Durchschnittssatz von 5 Mark jährlich nicht übersteigt, und daß das zu Geldeswert veranschlagte pensionsfähige Gesamteinkommen der ständigen Lehrer und Lehrerinnen in Orten bis zu 5000 Einwohnern nicht unter 900 Mark, das baare Gehalt der Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen aber, ausschließlich der Entschädigung für Überstunden und Nebenunterricht, sowie freier Wohnung und Heizung oder eines Äquivalents für dieselben, nicht unter 600 Mark jährlich beträgt. Ausnahmsweise kann die Staatsbeihilfe auch gewährt werden, wenn das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts zur Vermeidung einer erheblichen Belastung mit Schulanlagen die Beibehaltung eines höheren durchschnittlichen Schulgeldsatzes bis zu höchstens 8 Mark jährlich genehmigt. Wird selbst in solchem Falle durch die gewährte Beihilfe der Ausfall an Schulgeld bei einzelnen Schulgemeinden noch nicht gedeckt, so soll das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts ermächtigt

sein, eine besondere Unterstützung im Bedürftigkeitsfalle an diese Gemeinden zu gewähren.

Württemberg. Das für die württembergische Lehrerschaft so bedeutungs- und ereignisreiche Jahr 1889 ging zu Ende, ohne daß die Hoffnungen auf einen schönen Frühling für die Lehrer sich erfüllen sollten.

Die Wünsche der Lehrer sind nur zum Teil erfüllt, nämlich durch Vermehrung der Alterszulagen, während die Erhöhung der Stellengehalte auf das Mindestgehalt von 1100 Mark für die nächste Etatsperiode in Aussicht gestellt worden ist. Die Kammer hat nicht bloß durch einstimmige Bewilligung der Regierungsvorlage, sondern auch durch ebenso einstimmige Annahme zweier Initiativanträge zu Gunsten der Lehrer gezeigt, daß sie den berechtigten Wünschen der Lehrer gerecht zu werden sucht. Selbst die Regierung, die doch noch bei der Etatsberatung, als der Lehrerabgeordnete Nußbaumer die Hoffnungen der Lehrer berührte, nur ziemlich kühle Worte für dieselben hatte, hat, offenbar überrascht durch die Einstimmigkeit der zweiten Kammer, alsdann im Herrenhaus Vorlage samt Nachtragsetat eingebracht und die Lehrer selbst warm verteidigt gegenüber den Angriffen eines Mitgliedes dieses Hauses. Freilich hat der Vertreter der evangelischen Oberschulbehörde, Prälat Merz, seine donnernde „Aschermittwochsrede" gehalten, die den württembergischen Lehrern noch lange in den Ohren gellen wird, so sehr sich dieser Herr auf amtlichen Konferenzen auch bemühen mag, durch sanfte Belehrungs- und Beschwichtigungsreden den üblen Eindruck seiner Rede zu verwischen; freilich hat der Schnaidtsche Antrag auf Anbahnung der fachmännischen Aufsicht in der Kammer nur 12 Jünger gefunden, so daß es fast den Anschein haben könnte, als sollte das Merzsche „Hand vom Butten" in diesem Punkte in Württemberg für alle Zukunft gelten. Allein kein Baum fällt auf einen Streich, dieses geringe Ergebnis soll uns aber nicht mutlos machen. Eine wichtige Lehre haben die Ereignisse dieses Jahres den Lehrern geben können, nämlich die Erkenntnis von dem, was ein einziger, zielbewußt strebender und thatkräftig handelnder Lehrerstand zu erreichen vermag, wenn er sich seiner Kräfte nur erst bewußt ist und dieselben maßvoll und besonnen zu gebrauchen versteht.

Nach der kürzlich veröffentlichten amtlichen Statistik des Unterrichts- und Erziehungswesens betrug die Zahl der evangelischen Volksschüler im verflossenen Jahr 231 958. Für den Volksschuldienst sind in der Heranbildung begriffen 205 Präparanden und 405 Seminaristen. Die Zahl der geprüften Lehramtskandidaten beträgt 1241, wovon 77 ohne Verwendung bleiben mußten. Von den geprüften 205 Lehramtskandidatinnen

sind 24 ohne Verwendung. Die Gesamtzahl der evangelischen (und israelitischen) Lehrstellen beträgt 3154. Von diesen sind 2250 Schullehrerstellen, 21 ständige Amtsverwesereien, 352 Unterlehrerstellen (die beiden letzteren je rund 700 Mark) und 531 Lehrgehilfenstellen (rund 600 Mark). Von den 2250 Schullehrerstellen sind

mit weniger als 900 Mk. Gehalt	1	mit 1500—1599 Mk. Gehalt	46
„ 900 999 Mk. Gehalt	773	„ 1600—1699 „ „	67
„ 1000—1099 „ „	773	„ 1700—1799 „ „	29
„ 1100—1199 „ „	267	„ 1800—1899 „ „	12
„ 1200—1299 „ „	81	„ 1900—1999 „ „	0
„ 1300—1399 „ „	120	„ 2000 und darüber	1
„ 1400—1499 „ „	80		

Im Genuß von Alterszulagen waren 1114 Schullehrer, nämlich im Betrag von 100 Mark 136, von 140 Mark 173 und von 200 Mark 805. Im verflossenen Jahre kamen 74 Lehramtskandidaten zur definitiven Anstellung; 10 definitive Stellen wurden neu errichtet.

Überblickt man diese Zahlen, die für die württembergischen Lehrerverhältnisse charakteristisch sind, so muß vor allem das überaus ungünstige Verhältnis zwischen ständigen und unständigen Stellen auffallen. Dieses Verhältnis ist gegenwärtig sogar ungünstiger als in den funfziger und sechziger Jahren, wo die Lehrerverhältnisse im allgemeinen sehr ungünstig waren. Wenn die anwachsende Schülerzahl eine weitere Lehrkraft erfordert, so wird eben meist eine billige Lehrgehilfen- oder Unterlehrerstelle errichtet. Daher kommt es, daß fast ein Drittel sämtlicher Lehrerstellen für unständige Lehrer ist, deren Gehalt im Durchschnitt kaum 700 Mark beträgt. Die Aussichten der heranwachsenden Generation sind deshalb auch sehr trübe. Das Alter der definitiven Anstellung bewegt sich zwischen dem 27. und 29. Jahre und wird in den nächsten Jahren noch weiter hinaufrücken, da wohl über 200 Kandidaten die zweite Dienstprüfung bestanden haben, alljährlich über 100 dieselbe bestehen, und seit Jahren kaum mehr als 70 definitiv angestellt werden können. Die definitive Anstellung verheißt nun auch keine rosige Zukunft, da mehr als zwei Drittel der Stellen nicht einmal 1100 Mark eintragen. Die weitaus größte Mehrzahl der Lehrer muß ihr Leben auf Anfangsstellen verbringen, da die geringe Zahl besser bezahlter Stellen ein zeitiges Vorrücken fast unmöglich macht. Zum Glück gleichen die im letzten Jahre auf 360 Mark erhöhten Alterszulagen manches aus. Nachdem ein Beschluß des Landtags der Regierung die Erhöhung der untersten Stellengehalte auf wenigstens 1100 Mark zur Erwägung empfohlen hat, darf man auf Beseitigung der

schreiendsten Mißverhältnisse und vielleicht auch auf eine entsprechende Ab- oder besser Aufstufung der Gehalte hoffen.

Aus dem Großherzogtum Hessen. Die Volksschullehrer Hessens haben sich einer abermaligen sehr weitgehenden Aufbesserung ihres Gehaltes zu erfreuen. Die Regierung hatte den Ständen eine Veränderung des im Jahre 1878 angenommenen Besoldungsgesetzes unterbreitet, dahin gehend, daß das Mindestgehalt bei der definitiven Anstellung (statt wie bisher 900 Mark) 1000 Mark betragen und bis zum dreißigsten Dienstjahre in einer passenden Skala auf 1600 Mark erhöht werden solle. Die Stände haben in einer sehr wohlthuenden Weise die guten Absichten der Regierung anerkannt und mit allen gegen eine Stimme beschlossen, das bestimmte Gehalt — 1600 Mark — schon mit dem fünfundzwanzigsten Dienstjahre eintreten zu lassen, die Vorlage der Regierung also noch zu überbieten. Die Volksschullehrer Hessens erkennen in ihrer Mehrheit dies Wohlwollen dankbar an, und es kann nur mit Stolz gesagt werden, daß auch der Lehrerstand allerwegen sich bemüht, seine Schuldigkeit in vollem Maße zu thun, die Schule auf die Höhe zu bringen, auf der sie stehen soll. Wenn nur jetzt auch einmal die Nörgeleien im Lehrerstande selbst ein Ende hätten! Aber der katholische Erziehungsverein läßt keine Ruhe, und der häusliche Streit will nicht aufhören. Die Partei Windthorsts bemüht sich, dessen Anforderungen durchzusetzen, obgleich sie für ihre Anschuldigungen nur einen Grund aufbringen kann, — daß der Klerus die Schule nicht beherrscht, und daß der Lehrer nicht den gehorsamen Diener des Geistlichen zu machen braucht. Daß die protestantische Geistlichkeit zum großen Teile gleich denkt und sich zuweilen auch ausspricht, ist selbstverständlich.

Das höhere Schulwesen unseres Vaterlandes will vor allen Reformplänen nicht zur Ruhe kommen. In vielen Kreisen, in den Tagesblättern wird leider oft in maßloser und übertriebener Weise auf eine plötzliche und totale Umgestaltung des höheren Schulwesens hingearbeitet.

Schon vor einem Jahre erklärte der Kultusminister von Goßler: im Laufe der letzten sechs Jahre seien nicht weniger als 344 Reformvorschläge an ihn gelangt und im Ministerium eingehend geprüft worden. Schon darin liegt ein Maßstab für den Umfang der Reformbewegung, zugleich aber auch ein Beweis für die Sorgfalt, mit der die Entwickelung dieser an das Herz der Nation greifenden Frage seitens der Unterrichtsbehörde beobachtet wird. In wie weit ferner der Herr Minister der Zeitströmung oder vielmehr dem auf dem Wege historischer Entwickelung entstandenen Bedürfnisse Rechnung tragen will, das ergibt sich aus dem gegen den Schluß der Rede zusammengefaßten Pro-

gramm seines ferneren Verhaltens, welches nach dem stenographischen Berichte folgende Absichten kundgibt:

„Die Herstellung eines richtigen Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer, namentlich zu Ungunsten der lateintreibenden, insbesondere gymnasialen, höheren Anstalten, ferner den Ausbau der Lehrpläne, die Besserung der Methode, den Versuch, nach der Untersekunda einen Abschluß zu finden, ferner eine bessere Ausbildung der Lehrer, und endlich unermüdlich fortzufahren in der Hebung der Körperpflege."

Er wies auf die Kraftproben hin, denen sich unser Volk in der letzten Kriegsperiode habe unterziehen müssen, und aus den Leistungen schloß er auf ein Maß von Energie, welches doch nur durch gesunde und kräftige Erziehung erklärt werden könne. Diese sei also vorhanden, und darin liege ein Schatz, den sich das deutsche Volk erworben habe, und an dem er ohne dringende Not nicht rütteln möchte.

Unter dem Beifall des Hauses schloß er mit den Worten: „Es würde ein Unglück für die Nation sein, wenn man frühzeitig und ohne die reichsten Erfahrungen an den festesten Grundlagen rütteln wollte, auf welchen das humanistische Gymnasium erwachsen ist."

Die Worte des Herrn Ministers haben weder den Kampf um die Schulreform beschwichtigt, noch gemäßigt oder vertagt.

So tobt denn der Kampf auf der ganzen Linie weiter, und zwar in einer Weise, die häufig an Subjektivität nichts zu wünschen übrig läßt, während die Objektivität zur Seltenheit geworden ist.

Der langdauernde Kampf führt schließlich zu einer Diskreditierung des höheren Schulwesens, die früher zersplitterten Einzelbestrebungen haben durch die Bildung großer Vereine Kraft gewonnen, die Agitation ist eine planmäßige geworden, die Bewegung ergreift größere und größere Kreise, und es ist durchaus nicht unmöglich, daß sie Dimensionen annimmt, die bei dem parlamentarischen Charakter unseres Staatslebens schließlich zu Erfolgen in der entsprechenden Richtung führen können. Wie verhängnisvoll ist bisweilen ein bloßer Personenwechsel geworden, wenn durch ihn eine weniger richtige Majoritätsansicht maßgebend wurde und zum Siege gelangte!

Überblicken wir die verschiedenen Reformvereine und ihre Bestrebungen, so ist der „Verein für Schulreform" nach der Zahl seiner Mitglieder und der agitatorischen Kraft der bedeutendste Reformverein. Periodisch veröffentlicht er seine Mitteilungen. Er zählt augenblicklich etwa 2000 Mitglieder. Bedeutungsvoll

ist, daß er freundnachbarliche Beziehungen zum Verein der Realschulmänner unterhält, die auf Seite 2 der Mitteilungen besonders hervorgehoben werden, während er sich mit den das Gymnasium vertretenden Vereinigungen auf Kampffuße befindet und auch dem neugegründeten Vereine zur Beförderung des lateinlosen Schulwesens gegenüber sich in ausgesprochenen Gegensatz stellt.

Der Verein bezweckt, mit Hilfe einer über das Reich verbreiteten Organisation durch Rede und Schrift in den gebildeten Kreisen des Volkes zunächst das Verständnis für die Reform der höheren Schulen und die Notwendigkeit einer einheitlichen Mittelschule zu fördern und alles zu thun, was zur Verwirklichung dieser Idee führen könnte. Unter der einheitlichen Mittelschule ist eine sechsklassige Schule mit einem den Bedürfnissen der Gegenwart angepaßten Lehrplane zu verstehen, welche die entsprechenden Klassen der Volksschule oder eine dreiklassige Vorschule zur Voraussetzung hat und zugleich die gemeinsame Vorschule für die oberen Klassen der jetzigen neunklassigen Schulen — Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — darstellt.

Die Reformidee hat allerdings vieles für sich, ist aber vorläufig absolut undurchführbar. Für dieselbe läßt sich anführen, daß die Vorbildung der gesamten „Höheres" erstrebenden Jugend eine gleichmäßige werden würde, daß nicht allzu früh mit der Wahl der Schule auf die Berufswahl des Knaben einzuwirken wäre, daß der beim Ändern der Berufswahl jetzt oft nötige Wechsel der Schule, z. B. der Übergang von der lateinlosen zur Lateinschule wegfallen würde, daß die Schablone des jetzigen Berechtigungswesens aufgehoben werden könnte, daß das moderne Kulturleben im Unterrichte größere Berücksichtigung finden und die bürgerlichen, praktischen Berufsarten den höheren Beamtenkarrieren gegenüber nicht mit dem Stempel der Minderwertigkeit behaftet bleiben würden, daß man so der Überfüllung der gelehrten Fächer die Hauptursache entziehen könnte, daß durch die Einheitlichkeit Geld gespart werden könnte u. s. w. u. s. w.

Aber Reformen so weitgreifender Art lassen sich nur in langen Zeiträumen durchführen. Nur schrittweise kann man solche Ziele erreichen, nur auf dem Wege langsamer historischer Entwickelung.

Die Gymnasialmänner erklären ein dreijähriges Betreiben des Latein für durchaus unzulänglich und lehnen den ganzen Plan rundweg ab.

Der **Allgemeine Verein für Schulreform** „Neue deutsche Schule" wird geführt von Prof. Dr. Preyer-Berlin (früher in Jena), Dr. Hugo Göring-Berlin und Verlagsbuchhändler Hofmann-Berlin. Der Vorstand wurde schon in der ersten

Sitzung durch den Landtags-Abgeordneten Gymnasialdirektor Dr. Ernst Meyer-Dortmund ergänzt.

Die in der konstituierenden Versammlung beschlossenen Satzungen gaben nämlich folgende Vereinsziele an: 1) Einheitliche Vorbildung für die höheren Schulen, 2) Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkte des Unterrichts, 3) Bessere Schulhygieine und größere Fürsorge für die körperliche Entwickelung der Jugend, 4) Gleichberechtigung der Realanstalten und Gymnasien als nächste Vorbedingung für eine durchgreifende Schulreform, 5) Bessere Vorbildung der Studierenden für ihren späteren Erzieher- und Lehrerberuf, 6) Vereinfachung des Prüfungswesens, 7) Größere Beteiligung der Eltern an den Pflichten und Rechten der Erziehung, 8) Einigung aller Schulreformbestrebungen, 9) eine selbständige Unterrichtsverwaltung unter stärkerer Heranziehung von Fachmännern, 10) ein Unterrichtsgesetz.

Organ des Vereins ist die Zeitschrift: „Die Neue Deutsche Schule", Herausgeber Dr. Hugo Göring-Berlin.

Der Einheitsschulverein, gegründet von einer Reihe Gymnasiallehrer, will den durch die Konkurrenz des Realgymnasiums und Gymnasiums herbeigeführten Zwiespalt dadurch lösen, daß gewissermaßen das arithmetische Mittel zwischen beiden Anstalten als Norm hingestellt werden soll. Das richtige arithmetische Mittel ist nun allerdings in den betreffenden Lehrplänen nicht gewählt worden, und dies erklärt sich naturgemäß aus dem rein gymnasialen Ursprunge der Angelegenheit. Die Einheitsschule nähert sich mehr dem Gymnasium als dem Realgymnasium. Wäre der Plan etwa von einigen auf Versöhnung hinarbeitenden Realmännern aufgestellt worden, so würde wahrscheinlich das Entgegengesetzte stattgefunden haben.

„Der Zweck des Vereins ist, für die innere Berechtigung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schulen einzutreten und auf die Herbeiführung einer solchen hinzuwirken. Der Verein stellt sich zu diesem Zwecke die Aufgabe, einen entsprechenden Lehrplan auszubilden und an der Vervollständigung der Lehrweise zu arbeiten. Er will durch Behandlung der die Einheitsschule betreffenden Fragen in Wort und Schrift eine Klärung der Ansichten über dieselbe, insbesondere auch über ihr Verhältnis zu dem sogenannten Berechtigungswesen herbeiführen."

Der **Realschulmänner-Verein**, über dessen Bestrebungen sein Centralorgan, früher von Strack, jetzt von Dr. L. Freytag geleitet, den wünschenswerten Aufschluß gibt, der nicht zu den eigentlichen Reform-Vereinen gehört, vertritt in erster Linie die

Realgymnasien mit ihren Pro-Anstalten, in neuerer Zeit auch die lateinlosen Schulen.

Die Frage der Gleichberechtigung mit dem Gymnasium bezüglich aller Studienfächer ist das Alpha und Omega der Vereinsbestrebungen.

Der Deutsche Realschulmänner-Verein hielt am 7. April nachmittags eine Sitzung ab zur Besprechung der inneren Angelegenheiten des Vereins und der Anträge der Zweigvereine, sowie zur Vornahme der Ergänzungswahlen des Vorstandes. Heute Vormittag fand die dritte Sitzung im Architektenhause statt. Der Vorsitzende Dir. Schauenburg-Krefeld eröffnete dieselbe mit einer kurzen Ansprache an die Gäste: Ober-Regierungsrat Dr. Stander, Provinzialschulrat Dr. Pilger, Stadtschulrat Fürstenau, Schulrat Dr. Gruhl, Professor Paulsen und Professor Günther, zu deren Begrüßung sich die Versammelten von den Plätzen erhoben. Geheimer Ober-Regierungsrat Dr. Stander bemerkte, daß sein Chef, der Kultusminister Dr. von Goßler, zu seinem lebhaften Bedauern verhindert sei, den Verhandlungen persönlich beizuwohnen. Derselbe habe aber ihn, Redner, mit seiner Vertretung beauftragt und lasse der Versammlung seinen Gruß entbieten. Dem Abgeordneten Seyffarth-Magdeburg wurde für seine hervorragende Thätigkeit ein Danktelegramm übersandt. Geh. Reg.-Rath Wiese-Potsdam wurde telegraphisch begrüßt.

Direktor Meyer-Dortmund begründete folgende Sätze: 1. Die heutige Versammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Vereins gibt vor allem ihrem Dankgefühl gegen Se. Majestät den Kaiser Ausdruck für die hochherzige Anbahnung der lang ersehnten Schulreform. Was wir seit 15 Jahren erstrebt: eine gesunde Fortentwickelung unseres höheren Schulwesens, entsprechend den veränderten Aufgaben einer neuen großen Zeit — das sehen wir der Erfüllung näher kommen. Die größere Berücksichtigung der körperlichen Erziehung neben der geistigen, die stärkere Betonung der im Leben und Sprache des eigenen Volkes wie auch der modernen Kulturvölker liegenden Bildungsmittel sind unablässig in unseren Versammlungen gefordert worden. 2. Die hiernach bevorstehende anderweite Gestaltung der höheren Schulen hat zur notwendigen Voraussetzung eine Neuregelung des Berechtigungswesens, insbesondere die Aufhebung des Gymnasialmonopols. 3. Die Förderung lateinloser 6klassiger Schulen entspricht durchaus den Bedürfnissen des mittleren Bürgerstandes. Doch können dieselben den begründeten Anspruch der Neuzeit auf höhere Reallehranstalten (Realgymnasien, Oberrealschulen) durchaus nicht befriedigen. 4. Der Realschulmänner-Verein glaubt die Er-

wartung hegen zu dürfen, daß ihm in der demnächst zusammentretenden Enquete-Kommission durch eine genügende Vertretung Gelegenheit gegeben werde, seine Ansichten zu vertreten.

Diese Sätze wurden nach kurzer Besprechung mit einigen unwesentlichen Änderungen einstimmig angenommen. Alsdann schloß der Vorsitzende die diesjährige Delegierten-Versammlung mit einem Ausblick in die für die Sache der Realschule hoffnungsreiche Zukunft und dem Wunsche eines frohen Wiedersehens im nächsten Jahre.

Der Verein zur Beförderung **des lateinlosen höheren Schulwesens** ist nicht für eine plötzliche und totale Umgestaltung des höheren Schulwesens, sondern in dem schrittweisen Vorgehen der Staatsregierung findet er eine hinreichende Bürgschaft für eine zeitgemäße Gestaltung desselben. Das Gute und Bewährte soll geschont, nur das Mangelhafte abgestellt werden.

Der Hauptgrund des Zudrangs zu den gelehrten Studien findet er in dem Mangel an lateinlosen Unterrichtsanstalten und niederen und mittleren Fachschulen.

Überblicken wir das Bestreben aller Reformvereine auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, so kommt man zu dem Resultate: Im großen Ganzen handelt es sich um einen Gährungsprozeß, bei dem von beginnender Klärung vorläufig noch nicht die Rede sein kann. Die zahlreichen Kräfte zersplittern sich nach allen Richtungen, ohne eine entscheidende Resultante zu geben, die man als eine mächtige Zeitströmung betrachten könnte. Die Majorität in beiden Häusern des Landtags ist der Reform nicht günstig gesinnt. Die Frage ist noch nicht reif zur Lösung.

Um jene Übelstände aus der Welt zu schaffen, bedarf es weder der Diskreditierung des höheren Schulwesens, noch der totalen Reform, sondern nur der Belehrung der Väter und der Vermehrung der lateinlosen Schulen, teilweise auf Kosten der Lateinschulen. Die Frage der Berechtigungen an sich ist als Nebensache zu betrachten, und der Einfluß aller Deklamationen zu Gunsten der Berechtigungserteilungen ist gleich Null.

Die extremen Richtungen der Reformparteien begehen den Fehler, die Berechtigungsfrage zur Hauptsache zu machen. Weit wichtiger ist die Organisation der Schulen und die richtige Verteilung der Schulgruppen nach den wirtschaftlichen Bedürfnissen. Die Pflege der pädagogischen Ideale ist ganz unabhängig von dem Berechtigungsschema einer Anstalt. Anstalten gedeihen auch ohne Berechtigungen, wenn man nur nicht unablässig über Berechtigungsmangel klagt und so die eigene Anstalt diskreditiert.

Digitized by Google

Wünschenswert ist die Verminderung der Lateinschulen und die Vermehrung der lateinlosen Anstalten, der Ausbau der Lehrpläne, die Verbesserung der Methoden, die Herbeiführung eines gewissen Abschlusses der mittleren Allgemeinbildung nach Absolvierung der Untersekunda unserer Vollanstalten, eine bessere Ausbildung der Lehrer und die Hebung des Zeichenunterrichts, des Turnens und der Körperpflege. Gleichstellung der Lehrer der lateinlosen Schulen mit denen der Lateinanstalten in Rang und Gehalt, letzteres gegebenenfalls unter Staatshülfe, Probekandidaten sollten den lateinlosen Schulen ebenso zugewiesen werden, wie den Gymnasien und Realgymnasien.

Keine einzige der höheren Schulformen in Preußen hat in neuerer Zeit eine auch nur annähernd so günstige Entwickelung aufzuweisen, wie die höhere Bürgerschule.*)

Zum erstenmale wird der **Lehrertag** in Berlin stattfinden. In Rücksicht namentlich auf die in diesem Jahre fällige Geburtstagsfeier unseres Altmeisters Diesterweg wurde die Versammlung vom Berliner Lehrerverein eingeladen. Einstimmig hat sich der weitere Ausschuß für Berlin entschieden, und in den verschiedensten Gegenden des Vaterlandes ist dieser Beschluß mit Freuden begrüßt worden. Bildet doch Berlin als Haupt- und Residenzstadt des geeinten deutschen Vaterlandes einen bedeutenden Anziehungspunkt für die im deutschen Lehrerverein geeinigten deutschen Volksschullehrer aus Ost und West, aus Süd und Nord. Berlin mit seinen Sehenswürdigkeiten, seinen Schätzen der Kunst und Wissenschaft wird daher Pfingsten zu einem Wallfahrtsort für viele deutsche Lehrer werden, so daß der achte deutsche Lehrertag seine Vorgänger in Bezug auf die Zahl der Teilnehmer weit überragen dürfte. — Dem Berliner Lehrerverein wird es obliegen, den Kollegen von nah und fern eine gastliche Stätte zu bereiten.

---

*) Wir machen auf folgende Schriften empfehlend aufmerksam:

1) Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen von Dr. Weidner. Hamburg, Otto Meißners Verlag, 1890.
2) Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen, von Direktor Dr. Gustav Holzmüller, Hagen i. W., 1890, Verlag von Karl Stracke.
3) Die Bedenken Sr. Excellenz des Herrn Ministers von Goßler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols, von Professor Dr. Schmeding, Oberlehrer am Realgymnasium zu Duisburg. Braunschweig, Verlag von Otto Salle. 1890.
4) Die Neue Deutsche Schule, von Dr. Hugo Göring. Berlin, A. Hofmann & Co.
5) Neue Bahnen, Monatsschrift für eine zeitgemäße Gestaltung der Jugendbildung. Eine Ergänzung zu jeder Schul- und Lehrerzeitung, von Johannes Meyer. Gotha, Verlag von Emil Behrend, 1890.

Auch hinsichtlich der Zahl der vertretenden Vereinsgenossen dürfte der nächste deutsche Lehrertag alle seine Vorgänger bei weitem überragen. Der deutsche Lehrerverein schon allein repräsentiert die stattliche Anzahl von 40000. Da nun bei Gelegenheit des Lehrertages eine Delegiertenversammlung des Vereins stattfindet, so ist mit Sicherheit anzunehmen, daß er durch die volle Zahl seiner Abgeordneten vertreten sein wird. Der Bayrische Lehrerverein mit circa 13000 Mitgliedern, welcher sich bisher fast ausnahmslos an dem Lehrertage beteiligte, dürfte auch in diesem Jahre nicht fehlen. Rechnet man dazu noch den badischen Volksschullehrerverein mit 3500 Mitgliedern, sowie noch einige kleinere Verbände, so würde der achte deutsche Lehrertag als der berechtigte Vertreter von rund 60000 Volksschullehrern anzunehmen sein. — Möge der Erfolg der Verhandlungen ein entsprechender sein.

Der engere Ausschuß des Lehrertages hat die bezüglichen Vorbereitungen bereits im wesentlichen erledigt. Die vorläufige Tagesordnung ist aufgestellt und zur Kenntnis sämtlicher Lehrervereine des deutschen Reiches gebracht worden. Acht Gegenstände weist die Tagesordnung auf, deren Auswahl im allgemeinen als eine glückliche zu bezeichnen ist. Dieselben betreffen zeitgemäße und zum Teil für die Lehrerschaft brennende Fragen. Auch die Auswahl und Gewinnung der Referenten ist nach Wunsch des engeren Ausschusses seit einiger Zeit endgiltig geregelt. Namen wie Dittes, Beeger, Kamp, Junge, Kreßler u. a. haben in der deutschen Lehrerwelt einen guten Klang und sind wohl geeignet, den achten deutschen Lehrertag zu einem hervorragenden zu gestalten. Mit der Veröffentlichung der von den Referenten resp. Korreferenten angestellten Thesen hat der Ausschuß bereits begonnen. Durch ein so frühzeitiges Bekanntgeben der Thesen wird den Einzelverbänden bereits Gelegenheit geboten, bei den bezüglichen Beratungen auf dieselben Rücksicht zu nehmen und die Abgeordneten mit ganz bestimmten Aufträgen für die Verhandlungen des Lehrertages zu versehen.

Eingeleitet soll der 8. deutsche Lehrertag werden mit einer „Diesterwegfeier". Am 29. Oktober 1890 werden 100 Jahre verflossen sein, seitdem unser Altmeister Diesterweg das Licht der Welt erblickte. Nicht ungefeiert werden Deutschlands Lehrer diesen Tag vorübergehen lassen. Der deutsche Lehrertag aber darf es sich nicht nehmen lassen, bei seinem Tagen im Jahre 1890 sich dieses um Schule und Lehrer hochverdienten Toten in Dankbarkeit zu erinnern. Zur Veranstaltung einer solchen Diesterwegfeier ist auch keiner mehr berufen als der deutsche Lehrertag. Denn er ist der Ausdruck der gesamten freien deutschen Lehrervereine, und Diesterweg hat um den Ausbau der-

selben hervorragende Verdienste. — Die Festrede für diese geplante Feier hat auf Wunsch des engeren Ausschusses Dr. Dittes bereitwilligst übernommen. Mehr als nach einer Seite bestehen zwischen beiden Beziehungen. Keiner unter den lebenden Pädagogen ist wie Dittes geeignet, einen Diesterweg voll und ganz zu würdigen. Die deutsche Lehrerschaft wird daher mit Freuden die Wahl dieses Festredners begrüßen. — In Berlin liegt Diesterwegs Hauptthätigkeit; hier mögen Deutschlands Lehrervereine daher den 100. Geburtstag ihres Förderers festlich begehen.

Dankbar will die ganze deutsche Lehrerwelt den 100. Geburtstag unseres Altmeisters, der für uns gestritten, gekämpft und gelitten hat, feiern. Im Leben mußte Diesterweg viele und große Undankbarkeit erfahren, selbst von seiten der Lehrer, und das war bitter. — Der alte Wander kannte seine Pappenheimer, als er anfangs der 50er Jahre schrieb: „Mancher Schneidergeselle oder Schusterlehrling hat mehr Standesgefühl, mehr Selbstbewußtsein, als an manchen Orten ein Dutzend von Schulmeistern!“ Leider, leider ist dies Wort auch heute wahr. Zu Ende der 70er Jahre konnte man in Wien lesen:

„An Dittes.“

Niemals lassen die Lehrer Dich sinken, kämpfe nur fort gegen geistliche Mächte!
Sitzest Du auch auf der äußersten Linken, bleibst Du uns doch von allen der Rechte:“

Welche Anhänglichkeit und Treue spricht sich in diesen Worten aus, — und wie heute? Ein Wiener Lehrer hat bei Dittes' Aufstellung als Kandidat zum Gemeinderat die schändlichen Worte geäußert: „Wird Dittes im II. Wahlkörper aufgestellt (in welchem die Lehrer wählen), so bekommt er von uns (den Lehrern) ebenfalls Fußtritte!:!“ Dittes unterlag bekanntlich als Kandidat.

Wagt in der That dieser Ehrenmann noch unter deutschen Lehrern zu leben? wagen deutsche Lehrer es noch, sich mit einem solchen Menschen an einen Tisch zu setzen?

Der größte politische Gegner Dittes' kann die höchste Achtung Dittes nicht versagen, um so mehr sollten Lehrer, die Gegner des Dr. Dittes auf politischem Gebiete sind, — — doch aus Standesgefühl, aus Selbstbewußtsein, einem Dittes gegenüber — die pöbelhafte Wühlarbeit anderen Ehrenmännern überlassen. Dr. Bartels.

Rezensionen.

1) Ansprachen und Reden des Königl. Staatsministers Dr. G. von Goßler, Excellenz. Berlin, 1890. Ernst Siegfried Mittler u. Sohn.

Über diese hochinteressante litterarische Erscheinung entnehmen wir dem beigegebenen Vorworte folgende bedeutungsvolle Stelle: „Die Wirksamkeit des Königlichen Unterrichtsministeriums gilt den idealen Gütern des Volkes; in ihr spiegelt sich die geistige Bewegung unserer Zeit wider. Diese universale und unmittelbare Bedeutung kommt daher den „Ansprachen und Reden" zu, welche der Herr Minister v. Goßler in seinem Amte gehalten hat. In den Ansprachen, mit welchen er wissenschaftliche Versammlungen eröffnete oder begrüßte, Feste und Gedenktage der Kunst feierte, kennzeichnete er stets den Wert und den heutigen Stand der Einzelentwickelung von dem das Große und Ganze ins Auge fassenden Standpunkte aus, setzte er alle Einzelinteressen in Dienst und Einklang mit den großen Forderungen und Zielen der Gegenwart. Und ebenso dienen die politischen Reden, welche er in den gesetzgebenden Körperschaften hielt, den großen Kulturfragen, die unsere Zeit, unser Staatsleben bewegen."

Wir sind überzeugt, daß diese dankenswerte Gabe nicht nur in der deutschen Lehrerwelt, sondern weit über diese hinaus einen großen Leserkreis finden wird. L. U.

2) Verhandlungen des zweiten Neuphilologentages zu Frankfurt a. M. 80 S. Hannover, Meyer. 2 M.

Dieses Heft zeigt in seinen Referaten über die gehaltenen Vorträge besser als manches dickleibige theoretische Werk, welches die Ziele und Zwecke der Neuphilologen unsrer Tage sind, und auf welchen Wegen sie dieselben zu erreichen gedenken. Denn abgesehen von den gleichfalls sehr interessanten Verbands-Angelegenheiten enthält das Heft: 1. Hauschild, über die Perthessche Methode in ihrer Anwendung auf die neueren Sprachen; 2. Ahn, über die freien schriftlichen Arbeiten im Französischen und Englischen; 3. Kühn, über den Wert des Übersetzens in die fremde Sprache; Dr. Quiehl, über den Anfangsunterricht im Französischen.

3) Schubring, Die Verdienste der Lübeckischen Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit um Erziehung und Unterricht. Kommissions-Verlag von R. Quitzow, Lübeck. Preis kart. 1 M. 60 Pf.

Wie man auch über die in diesem Buch gegebene Darstellung denken mag, wir glauben immerhin, daß sie für die Geschichte der Pädagogik von großem Interesse ist. Aus dem reichen Inhalt führen wir nur die Abschnitte an: Die Krippe und die Kleinkinderschulen; die Industrieschule für dürftige Mädchen; die freie Zeichenschule; der freie Schwimmunterricht; das Schullehrer-Seminar. L. U.

I.

Der achte deutsche Lehrertag in Berlin.

26. bis 29. Mai 1890.

Der Wahlspruch unseres Altmeisters Diesterweg, den er unter sein Bildnis zu setzen pflegte, lautete:

Immer strebe zum Ganzen!
Lebe im Ganzen!
Schließ an ein Ganzes dich an!

Diese mahnenden Worte hat die deutsche Lehrerwelt als ein heiliges Vermächtnis von ihrem von Gott so hoch begnadigten Diesterweg tief im Herzen bewahrt und zur That werden lassen.

Das „Anschließen an Lehrer", schrieb Diesterweg, „gehört zum Bewußtsein des Lehrers, zum Wesen desselben". „Isolierung ist Beschränkung, Verkümmerung — Verbindung ist Erweiterung, Entwickelung". „Ohne Organisation existiert ein Stand nur dem Namen nach, wie bisher der sogenannte Lehrerstand; durch sie tritt er ins Leben, und sein Leben besteht in der Thätigkeit für die materiellen und geistigen Interessen des Standes, welche eins sind mit den Interessen des Volkes".

Im Jahre 1851 schrieb Diesterweg in seinem Jahrbuche: „Es gab Zeiten, wo einer alles war, wo von einem alles ausging, wo mit dem einen ungefähr alles verloren schien. Die Zeit ist vorüber. Sie ist darum vorüber, weil die thätige Kraft in allen erwacht ist. Jeder will Mensch sein, als Mensch leben, d. h. thätig sein. Zu allen Zeiten ist das wahre Leben nur aus der Kräfte vereintem Streben und Wirken entstanden; aber es hat häufig und zumeist an diesem wahren Leben gemangelt. Jetzt ist es im Entstehen, und zwar nur darum, weil alle, welche von der Zeit berührt sind, mitwirken wollen. Erwarte man darum keinen neuen Messias der Zeit! Wenn, haben die Unkundigen geseufzt, nur ein großer Mann aufstehen und sich an die Spitze stellen wollte! Aber der große Mann kam nicht, und — es bedarf seiner auch nicht. Der bewegende, treibende Geist hatte die Masse der Menschen ergriffen; aus ihr, d. h. aus dem vereinigten Wirken aller, muß die bessere Zeit entstehen".

Diesterweg wollte durch ein frisches, fröhliches und thätiges Vereinsleben unter den deutschen Lehrern, einen geachteten, strebsamen, pflichttreuen Lehrerstand schaffen. Oft wollte es scheinen, als würden die Feinde und Gegner der freien Lehrervereinigungen diese edlen Bestrebungen Diesterwegs zu Grabe tragen! Diesterweg selbst verzagte auch in den Zeiten der schwersten Reaktion nicht, er hatte das feste Vertrauen, daß seine Saat dennoch aufgehen werde, daß eine herrliche Frucht aus dieser Saat erblühen müsse. Noch wenige Jahre vor seinem Tode schrieb er: „Auf, Kollegen, frisch ans Werk! Das Jahr 1862 gehe nicht vorüber, ohne daß in jeder preußischen Provinz ein Anfang gemacht sei. In keiner wird es doch wohl an einem Manne fehlen, der sofort Hand ans Werk legt. Vergesset mit **der leidigen Politik die kirchlichen Verschiedenheiten, den konfessionellen Hader,** worüber ja jeder gebildete Mensch längst hinaus ist, haltet Euch an den Menschen, den Kollegen! Gut Heil! Berlin am 3. Juni 1861".

„Wo gedeiht ein Lehrerverein? Wo die rechte Gesinnung die Mitglieder beseelt. Worin sie sich zeigt? Es ist jedermann bekannt. Man braucht nur daran zu erinnern. Es ist die Liebe zum Beruf, die Hingebung an die Zwecke desselben, das Aufgehen in ihm — die Freundschaft zu den Standesgenossen — der Eifer, sich nach allen Richtungen hin zu vervollkommnen — die Verwandtschaft zu allem Innern und Geistigen — das Gefühl der Liebe zum Vaterland, zur Nation — die Teilnahme an allem, was die Zwecke der Menschheit fördert — die Sympathie mit den Armen, Notleidenden, Gedrückten — die Sehnsucht, dazu mitzuwirken, daß es auch durch uns in dem Kreise unseres Wirkens immer besser werde".

„Zu der rechten Gesinnung muß eine geeignete äußere Einrichtung des Vereins treten. Dieselbe ist den besonderen Bedürfnissen anzupassen, hat sich nach den örtlichen Umständen zu richten und muß mit der Zeit fortschreiten.

Als drittes sind die inneren Einrichtungen anzuführen, die geeignet sein müssen, den Vereinszweck zu fördern. Namentlich muß den Mitgliedern freie Meinungsäußerung gestattet sein; ja, offenes Aussprechen muß gefordert werden; dem Cliquenwesen ist entgegenzutreten. **Konfessionelle Gegensätze haben in**

Lehrervereinen kein Recht, sich geltend zu machen. Die Gemeinschaft der Lehrer als solche liegt im Lehrer-Bewußtsein. **Religiöse Verschiedenheiten dürfen unter den Lehrern nie so stark werden, daß sie zu Trennungen im Leben und in der Lehrer-Wirksamkeit führen.** Wovor haben sich die Lehrervereine zu hüten? Vor den aufschneiderischen, den Hochmutsteufel heraufbeschwörenden Phrasen; vor allen leeren, hohlen, nichtsnutzigen Reden und inhaltslosen Salbadern; vor allem unnützen Polemisieren gegen andere Stände, besonders gegen verwandte; vor der Überschätzung der Wirksamkeit der Lehrer, der Bedeutsamkeit der Schule, wie sie ist; vor der Überschätzung des Methodisierens, vor allem Spintisieren, nota bene Überschätzung; vor allem Wortkram, allem Nachsprechen, allem Pathos, aller Salbung (die Liebe zur Einfachheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit verträgt sich damit nicht. Ein Lehrerverein ist kein Konventikel)".

Diese Mahnungen Diesterwegs sind nicht ohne Wirkung geblieben. Allüberall im großen Vaterlande haben sich die deutschen Lehrer in Vereinen zusammengethan zu gemeinsamer Arbeit im Dienste der Schule und des Standes und zu gemeinsamem Kampfe gegen die Feinde der Volksbildung.

Hat sich heute der Lehrerstand eine geachtete Stellung in der Gemeinde, im Staate errungen, erkämpft, so ist es vor allen Dingen unserm Altmeister Diesterweg zu danken. Möchte derselbe Lehrerstand die dringende Mahnung Diesterwegs beherzigen, und alles fern halten was die Lehrerschaft trennt!

Der 8. deutsche Lehrertag war der starkbesuchteste von allen bisherigen, denn die Zahl der Teilnehmer belief sich auf 4000. Die Vorbereitungen waren durch den Ortsausschuß in Gemeinschaft mit dem Berliner Lehrervereine in geradezu musterhafter Weise getroffen und durchgeführt worden. Die Stadt Berlin hat den Beweis ihrer Sympathien für die Bestrebungen der Lehrerschaft dadurch erbracht, daß sie dem Ortsausschusse für eine würdige Durchführung des Lehrertages den Betrag von 10000 Mark zur Verfügung stellte; der deutsche Kaiser bekundete sein Wohlwollen dadurch, daß er an einem Abende das Schauspielhaus und an einem zweiten das Opernhaus den Teilnehmern des Lehrertages zum alleinigen und unentgeltlichen Besuche zur Verfügung stellte.

Die Vorversammlung fand Pfingstmontag abends 8 Uhr in dem Wintergarten des Central-Hôtels statt, wohl des größten geschlossenen Raumes, den Berlin aufzuweisen hat. In strahlender Helle erglänzte der weite Raum, den eine dichtgedrängte Menge vollständig ausfüllte. Nach den üblichen Begrüßungen durch den Vorsitzenden des engeren Ausschusses und durch den Obmann des Berliner Lehrervereines erfolgte die Wahl des Präsidiums und der Beisitzer für den Lehrertag; außerdem wurde über die Feststellung der Tagesordnung für die beiden Hauptversammlungen verhandelt. Die Wahl des Präsidenten und der beiden Stellvertreter fiel auf die Herren Tiersch-Berlin, Schubert-Augsburg und Beeger-Leipzig. Ersterer führte als Obmann des Ortsausschusses auch den Vorsitz in der Vorversammlung. Die Wahlen und die Feststellung der Tagesordnung waren eigentlich von keinem praktischen Werte, da dieselbe, obgleich noch einmal von der Hauptversammlung bestätigt, durch eine kurz hingeworfene, lakonische Bemerkung von irgend einem Mitgliede der Versammlung wieder geändert wurde. Nichtsdestoweniger kam es aber schon in der Vorversammlung bei Feststellung der Tagesordnung zu äußerst lebhaften Erörterungen, wobei die Delegierten aus Hamburg die Aufgabe der Opposition besorgen zu wollen schienen. Unter den angemeldeten 8 Themen war — von der Festrede zur Diesterwegfeier abgesehen — unstreitig jenes das wichtigste, welches die „Aufgabe der Volksschule gegenüber der sozialen Frage“ zum Gegenstande hatte. Die Wahl dieses Thema wurde nun durch Köhnke-Hamburg auf das heftigste bekämpft; seine Ausführungen gipfelten in der dreifachen Behauptung, daß 1. das Thema ein eminent politisches sei und sich demgemäß für eine Verhandlung in Lehrerkreisen nicht eigne; daß 2. die Frage jetzt noch gar nicht spruchreif sei, und daß 3. wir Lehrer von der Sache eigentlich doch nichts verstehen. Selbstverständlich erfuhr Herr Köhnke sehr energische Erwiderungen, die sich nicht nur sehr lebhaft, sondern auch ziemlich allgemein gestalteten, so daß die Glocke des Präsidenten machtlos in dem lauten Widerspruche der Anwesenden verhallte. Schließlich beruhigten sich die Gemüter doch zum größten Teile wieder, so daß die Verhandlungen fortgesetzt werden konnten. Mit großer Majorität wurde dann folgende Tagesordnung festgestellt:

I. Hauptversammlung nach der Diesterwegfeier: a) Die Aufgabe der Volksschule gegenüber der sozialen Frage. b) Die Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienste.

II. Hauptversammlung: a) Fortbildungs- und Haushaltungsschulen für Mädchen. b) Die Schulsynode.

Die erste Hauptversammlung begann am Dienstag Vormittag im großen Saale der „Philharmonie", welcher zu Ehren des Tages festlichen Schmuck angelegt hatte. Die Hinterwand der Orchesterbühne war mit Blattpflanzen dicht bestellt; aus ihnen ragten die Büsten der drei ersten deutschen Kaiser hervor, und die Kolossalbüste Diesterwegs blickte aus einer Pflanzengruppe auf die ungemein stattliche Versammlung herab. Während in einem Nebensaal ein Vortrag über Handfertigkeits-Unterricht stattfand und die kleine, mit dem Lehrertag verbundene Ausstellung von Lehrmittel-Gegenständen besichtigt wurde, füllte sich der Riesensaal in allen seinen Teilen; denn auch die Logen und Gallerien waren dicht besetzt, und ein chaotisches Stimmengewirr der sich Begrüßenden erfüllte den Raum.

Unter den zahlreichen Ehrengästen befanden sich Oberbürgermeister Dr. v. Forckenbeck als Vertreter der Stadt Berlin, Geh. Ober-Regierungsrat Dr. Schneider als Vertreter des Kultusministers, Stadtschulrat Dr. Bertram, Abg. v. Schenkendorf, mehrere städtische Schulinspektoren, Stadtv. Dr. Schwalbe, ferner ein Sohn Diesterwegs, der Verlagsbuchhändler Moritz Diesterweg aus Frankfurt a. M.

Der Sängerbund des Berliner Lehrervereins leitete die Sitzung mit dem Gesange „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre" ein, worauf Tiersch (Berlin) die Versammlung im Namen des engeren Ausschusses eröffnete.

Oberbürgermeister v. Forckenbeck rief der Versammlung namens der Bürgerschaft und der Gemeindebehörden Berlins ein herzliches und freundliches „Willkommen" zu. Seit Decennien haben die Gemeindebehörden Berlins und mit ihnen die gesamte Bürgerschaft bei der beispiellosen raschen Vergrößerung der Stadt Berlin neben anderen großen Aufgaben es als ihre Hauptaufgabe betrachtet, die Schule zu pflegen, und diese Erkenntnis haben sie jahraus jahrein in thätigem Schaffen bewiesen; diese Gesinnung auch sei es, welche ihn an diese Stelle führe. Sei

doch die Pflege der Schule das Hauptmittel für das Ziel unserer Gemeindeverwaltung: die werdende und, man kann wohl sagen, die gewordene Großstadt zu einer wahren Kulturstätte zu machen, welche allen ihren Einwohnern eine freie Bethätigung ihrer Kräfte in allen ihren Einrichtungen für das geistige und leibliche Wohl sichert. Er schließt mit dem Wunsche, daß die Verhandlungen der Schule zu Heil und Segen und zu einer immer größeren Vervollkommung derselben gereichen mögen! (Beifall). —

Wir legen auf die nun folgenden Darlegungen des Herrn Geh. Ober-Regierungsrates Dr. Schneider, des ersten Beamten im Unterrichtsministerium von Preußen, ein ganz besonderes Gewicht; sie geben den Versammelten ein Bild von dem Schaffen und Arbeiten für die Volksschule, aber auch von den großen Hindernissen, die sich der gewünschten schnelleren Förderung entgegenstellen. — Wir geben deshalb die Rede möglichst genau wieder:

„Meine Herren! Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen den Gruß Sr. Exzellenz des Chefs der preußischen Unterrichtsverwaltung zu überbringen. Er ist persönlich verhindert durch das Übermaß seiner Amtsgeschäfte, das in der That nur jemand begreifen kann, der den Arbeiten aus der Nähe zusieht. Er folgt aber Ihren Verhandlungen mit lebhaftem Interesse und denselben Wünschen, die eben ausgesprochen worden sind. Ich möchte hinzusetzen, daß ich mich freue, zu Ihnen sprechen zu dürfen, und möchte um Nachsicht bitten, wenn ich etwas ausführlicher und länger rede, und dann noch doppelt um Nachsicht, da, wie Sie hören, meine Stimme heute zufällig unter dem Drucke eines Schnupfens leidet. Doch werde ich mich bemühen, deutlich zu sprechen. Ich habe gesagt, ich freue mich, ausführlicher reden zu dürfen und zwar, weil ich es für meine Pflicht halte, Ihnen in kurzen Umrissen das Riesen-Gebäude zu zeichnen, an dem sie an verschiedenen Stellen und unter verschiedenen Verhältnissen mitzuarbeiten berufen sind. Ich halte dies auch für eine Pflicht gegen die auswärtigen, nichtpreußischen Gäste, um so mehr, als ich gefunden habe, daß bei ähnlichen Versammlungen ähnliches geschah. Und wenn Sie manches hören, was sie längst wissen, so ist dies ja kein Nachteil; denn es giebt Dinge, die man

immer wieder gerne hört. Schon die eine Thatsache bewegt das Herz, daß wir den Umfang unserer Arbeit kennen. Am 20. Mai 1886 sind unsre Schulkinder gezählt worden, und da hat sich ergeben, daß von 5082000 Kindern schulpflichtigen Alters 4838247 in Volksschulen unterrichtet werden und zwar in solchen im eigentlichen Sinne, nicht eingeschlossen die höheren Mädchenschulen, die Mittelschulen, die Taubstummenschulen u. s. w. Sie begreifen, welches Maß von Verantwortung auf unsern Herzen liegt, und jeder einzelne empfindet schon dieser Zahl gegenüber etwas davon, denn „die Himmel erzählen des Ewigen Ehre“. Unsere Pflicht ist es, es dahin zu bringen, daß es wahr wird: „Aus dem Munde der jungen Kinder hast Du Dir Dein Lob bereitet“. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat nun die Aufgabe, diesen nahezu 5 Millionen Kindern den Unterricht zu besorgen, Lehrer zu beschaffen, Schulräume herzurichten, Lehrpläne zu geben. Die Unterrichtsverwaltung hat den Mut gehabt, in einer Reihe statistischer Berichte ganz offen bis ins Innerste ebenso die vorhandenen Mängel darzustellen, wie auch das nicht zu verschweigen, was ihr gelungen ist. Wir müssen ja ermessen, welche Schwierigkeiten sich der Lösung dieser Riesenaufgabe entgegenstellen. Ich nenne unter solchen zuerst die Jugend der Volksschule. Von der berühmten Kabinetsordre Friedrich Wilhelms I. (1817), wo zum ersten Male der Gedanke einer allgemein verbindlichen Schule ausgesprochen wurde, bis zu diesen Tagen, wo die Schulpflicht Gesetz wurde, war ein weiter Weg. Als man den Mut hatte, in dem Schulreglement und im Allgemeinen Landrecht die Schulpflicht gesetzlich zu fixieren, war man noch lange nicht so weit, sie auch durchzuführen. Welche Zustände selbst in Berlin herrschten, wissen Sie aus der Denkschrift zum Lehrertage. Noch im Jahre 1820 lebten in Berlin 6000 nicht beschulte Kinder. In anderen Gegenden gab es Wanderlehrer, unversorgte Schulstellen, in Ermland waren 150 Lehrer an öffentlichen und 160 an Privatschulen, während 400—500 erforderlich waren. Schritt für Schritt hat den Unterhaltungspflichtigen abgekämpft werden müssen, was sie für die Schule und was sie für die Lehrer zu thun hatten. Eine andere Schwierigkeit liegt in der mannigfachen Gestaltung unseres Landes. Wir haben weite Strecken am Meere, Inseln, Halligen, Gebirge,

Dörfer in Marschen, mitten in schwer zugänglichem Boden gelegene Landschaften. Nicht überall war der Weg so, daß es leicht gewesen wäre, den Kindern Unterricht zu verschaffen. Das ist ein Punkt auf welchen die preußische Unterrichtsverwaltung ihr besonderes Augenmerk richten mußte. Ist es nicht eine Freude, wenn wir sagen können, wir haben 919 Schulen mit 44 000 Schulkindern, wo weniger als 30 Schüler auf einen Lehrer kommen? Die Schulen gehen oft hinauf bis zu 1000 m. Höhe. Es giebt aber kein Kind, wie isoliert es auch wohne, wie schwer zugänglich der Weg zu ihm auch sei, das ohne die einem Christenmenschen nötige Unterweisung bleibt. Wir haben noch andere Schwierigkeiten zu überwinden, denken Sie an die Bewegung in der Besiedelung des Landes. Ganz plötzlich überfüllen sich Städte und Dörfer. In einem wichtigen Schulinspektionsbezirk war 1842 **eine** einklassige Schule, jetzt sind 170 Klassen da. In meiner Zeit, seit ich in der Verwaltung thätig bin, habe ich mehrfach dergleichen Dinge erfahren, so in Dörfern, welche Berlin unmittelbar umgeben. Nach einem Bericht aus Oberhausen in der Rheinprovinz gab es vor 17 Jahren 100 Kinder ohne Schulunterricht. Wir prüften und fanden, daß es 300 waren. Die Stadt Essen hatte vor 40 Jahren 8000 Einwohner, jetzt 80 000. Ganze Bezirke entstanden neu. Es gab Gegenden, wo man den augenblicklichen Bedarf nicht gleich bestreiten konnte. Solche Verhältnisse muß man sich vor Augen halten, um zu wissen, was es bedeutet, 5 Mill. Kinder zu beschulen. Dazu kommt ferner die Ungleichheit unsrer Rechtsverhältnisse. Es ist nicht ganz richtig, wenn man sagt: „Wir haben kein Schulgesetz“. Die allgemeinen Linien sind in verschiedenen Vorordnungen vorgezeichnet. Verkennen Sie die Schwierigkeiten nicht, welche darin liegen, daß wir französische, lauenburgische, hannöverische Gesetzgebung haben. In Schlesien haben die Katholiken eine andere Schulgesetzgebung als die Evangelischen. Wenn sie das beurteilen und die Sonde anlegen an das, was wir vom Schulwesen erzählen können, so seien Sie vorsichtig und mild in Ihrem Urteil und erwägen Sie, welche Schwierigkeiten zu überwinden gewesen sind. Was die Überwindung derselben anbelangt, so muß zugestanden werden, daß die preußische Unterrichtsverwaltung sich jederzeit darum bemüht hat.

Vom Jahre 1872 datiert die neue Bewegung und der neue Aufschwung, und alle Minister, die seitdem gearbeitet haben, waren bemüht, unser Volksschulwesen zu beleben; und fast jedes halbe Jahrzehnt hat neue Früchte getragen, und jeder that es mit Freude, wenn er der Schule nützen konnte. Im Jahre 1872 betrug die Ausgabe des Staats für das öffentliche Elementarunterrichtswesen 5 Millionen Mark, 1890: 55 Millionen Mark, nicht eingerechnet die neuen 3 Millionen für Alterszulagen. Wir haben nun unsere 4 838 247 Kinder im Jahre 1886 in 33 016 Schulen untergebracht und hatten für diese angestellt 65 000 Lehrer in ungefähr 75 000 Klassen. Daß wir mehr Klassen haben als Lehrer, ist nur naturgemäß. Dies erklärt sich daraus, daß die Unterrichtsverwaltung und zwar auf allen Gebieten den Grundsatz aufgegeben hat: Viel hilft viel. Das Einpferchen der Kinder bei 6—7 stündigem Unterricht, um ihnen eine Unterweisung zu geben, die in 5 oder 4 Stunden gegeben werden könnte, hat sich überlebt. Man ist der Meinung, daß es besser ist, wenn 70 zu unterrichtende Kinder in Abteilungen zu 40 und 30 gesondert werden und die einen vielleicht 14 Stunden, die andern 18 bekommen. Der Lehrer kann einer geringen Anzahl von Kindern erziehlich und gemütlich näher treten. Wir haben aber auch auf konfessionelle Unterschiede mehr Rücksicht genommen und die Geschlechter auf der Oberstufe zum Teil getrennt. Das ist unter Umständen außerordentlich günstig, in manchen Verhältnissen, z. B. in Industriegegenden sogar nötig. Wenn man dem Lehrer die Wahl stellt, ob er lieber 6 Stunden 80 Kinder oder 2 × 3 Stunden 40 Kinder unterrichtet und er mit seiner Lunge und seinem Halse Rat hält, wird er sagen, das erste halte ich nicht aus. Gerade die jungen Lehrer gehen an der numerischen Überbürdung leicht zu Grunde. Das sind die Gründe, weshalb die Unterrichtsverwaltung 10 000 Klassen mehr als Lehrer hat. Es ist uns gelungen, trotz mancher Schwierigkeiten, trotz der Armut der Bevölkerung in weiten Kreisen, trotz des Widerstandes an einzelnen Stellen dahin zu kommen, daß 1886 2 600 000 Kinder normalen Unterricht hatten, worunter wir einen solchen verstehen, wo eine einklassige Schule nicht über 80, eine mehrklassige nicht über 70 Schüler für die Klasse hat. Seit 1886, wo diese Zahlen

veröffentlicht worden sind, hat sich die Zahl der Lehrerstellen um nahezu 5000 vermehrt, und es ist der Unterrichtsverwaltung gelungen, diese Stellen zu besetzen, obwohl sie gleichzeitig zu sorgen hatte für den Ersatz, den eine außerordentlich glückliche Fügung ihr auferlegte. Ich komme auf die Versorgung der Lehrer. Es ist gelungen, das Alter der Lehrer sicher zu stellen. Während bis dahin unbestimmte einzelne Vorschriften es schwer machten, für die Lehrer genügend zu sorgen, haben wir jetzt in Preußen ein Pensionsgesetz, und jeder Lehrer bekommt, wenn er seinen Dienst ausgerichtet hat und sagt: „Ich bin müde“, seine Pension. Als das nicht geschehen konnte, war es natürlich, daß alte Lehrer ihren Pensionsantrag in der Hoffnung auf ein baldiges Pensionsgesetz hinausschoben, und daß Schulräte, wenn sie einen Lehrer alt und schwach fanden, Bedenken trugen, ihn aus der Schule zu weisen. Warum? Weil sie ihm seine Zukunft nicht sichern konnten. Ich hätte das auch gethan und hätte mit dem Manne Geduld gehabt bis an die äußerste Grenze. Als das Pensionsgesetz da war, kamen die Lehrer in hellen Haufen, 3000 mehr, als bis dahin die Regel war, um ihre Pensionierung ein. Der Unterrichtsverwaltung lag es nun ob, die Stellen zu besetzen, und es ist in der That auch gelungen. Wirklich unbesetzte Stellen gab es 264 im Anfange dieses Jahres. Ich sagte, 1872 hat eine eifrige Sorge für das Schulwesen angehoben. Das Bestreben war namentlich darauf gerichtet, neue Bildungsstätten zu schaffen und den Lehrermangel zu beseitigen. Wir schafften Lehrer, und wie wir sie hatten, war die Zahl der unbesetzten Stellen größer als vorher. Jetzt kamen wir dahinter, daß der größte Mangel die überfüllten Schulklassen waren. Wir waren nun bemüht, ihre Zahl zu vermindern. Von 1882 bis 1886 sank die Zahl der Schulen, die mehr als 150 Kinder auf einen Lehrer haben, von 919 auf 152, und sie wird heute kaum 100 mehr sein, vielleicht 40. Die zweite Sorge der Unterrichtsverwaltung, eine Sorge, die viel Zeit und Mühe erforderte, war die Durchführung der Verbesserung der Gehälter. Ich versichere Sie, als Seminardirektor mit blutendem Herzen gesehen zu haben, wie ein junger Lehrer, der Mutter und Schwester zu versorgen hatte, an eine Stelle mit 100 Thalern geschickt wurde. Jetzt sind 17 Millionen zur Verbesserung von Schul-

stellen, 26 Millionen für die Gemeinden ausgeworfen. Den Lehrern sollen jetzt auch Alterszulagen gewährt werden. Wir sind dahin gelangt, daß wir den Lehrern nach 10 Jahren 100 M., nach 15 Jahren 200 M., nach 20 Jahren 300 M., nach 25 Jahren 400 M. und nach 30 Jahren 500 M. gewähren, und zwar auf dem Lande und in Städten bis zu 10000 Einwohnern. (Zwischenrufe: Leider!)[1]; die Zahl der Lehrer in den Städten über 10000 Einwohnern ist doch verschwindend klein gegen die Zahl der Lehrer, auf welche sich die 3 Millionen verteilen. Gönnen Sie den Männern, welche die 3 Millionen bekommen, den Anteil, welchen sie daran haben. (Bravo!) Wir kommen ja oft in die Lage, daß wir zusehen müssen, wenn andere etwas bekommen, und ich meine, wir sind die letzten, die einem etwas mißgönnen. Ich will den Herrn Oberbürgermeister, den Herrn Schulrat nachher bitten, uns die Zahlen von den Leuten zu sagen, die sich nach Städten mit über 10000 Einwohnern melden. Der Drang geht dahin, weil die Stellen besser sind. Darum gönnen Sie allen auf dem Lande im höheren Alter die Zulage und denen in den Städten, die sie jetzt bekommen. Ich wiederhole ganz bestimmt: die preußische Unterrichtsverwaltung hat Sorge getragen, die Zukunft der Lehrer sicherzustellen, ihr Gehalt zu verbessern, und hat endlich auch die Fürsorge für die Witwen und Waisen der Lehrer vermehrt. Auch die Einführung der ständigen Kreisschulinspektoren ist auf Rechnung der neueren Zeit zu schreiben. Der Unterricht in unsern Schulen wird nach den Allgemeinen Vorschriften vom Oktober 1872 erteilt, und es wird Sorge getragen, daß die Lehrer den Unterricht nach allen Seiten hin zu erteilen vermögen. Nicht bloß die Seminare sind so ausgerüstet, daß sie den Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern geben können, sondern auch in Bezug auf Turnen, Obstbau u. s. w. wird Sorge getragen, daß die Schulen zu Kulturstätten im Lande werden können. Es wird in unsern Schulen ganz besondere Sorge darauf verwendet, daß kein Kind ohne den Religionsunterricht seines Bekenntnisses bleibt, und daß, wo sich die Gemeinden weigern, einzelnen Kindern Religionsunterricht angedeihen zu lassen, die Lehrer besonders

[1] War sehr taktlos! Die Schriftleitung.

honoriert werden, und wir dürfen sagen, es giebt nicht leicht ein Kind, nicht leicht einen Lehrer, für den nicht Sorge getragen wird. Bei alledem ist sich die Unterrichtsverwaltung der noch vorhandenen Mängel wohlbewußt. Sie hat aber das Vertrauen, daß gerade Sie, meine Herren, beitragen werden, diese Mängel zu überwinden. Die Unterrichtsverwaltung hat zu kämpfen gegen mancherlei Vorurteile. Ich gestatte mir, Sie zu bitten, zerstreuen wir diese Vorurteile, zeigen wir in gemeinsamer Thätigkeit, daß es uns um das Eine zu thun ist, daß das Reich Gottes gebaut, daß der Staat Preußen, daß das Reich Deutschland innerlich und äußerlich gekräftigt werden, zeigen wir, daß uns vor allem am Herzen liegt, was unseres Amtes ist, und daß uns unser Amt und unsere Kinder am meisten am Herzen liegen, und daß Dinge, die mehr peripherischer Natur sind, uns nicht so nahe berühren. —

Sie gedenken, vor Ihren heutigen Verhandlungen das Andenken eines großen Pädagogen zu feiern. Sie wissen, daß die Urteile über ihn verschieden sind. *Aber Freund und Feind stellen ihm ein Zeugnis aus: Er war ein Meister der Unterrichtskunst, ein Mann von unermüdlichem Fleiß, der von frühester Jugend bis in die spätesten Stunden gearbeitet hat, soviel er nur konnte; daß die Unterrichtsform ihm unendlich viel verdankt, und so lernen wir an seinem Fleiß und seiner Hingebung an das Amt, was es heißt: sich stets bemühen, stets Sorge tragen, daß der einmal bestimmte Plan beharrlich festgehalten werde.* Meine Herren, Sie haben sich ferner die Frage vorgelegt: „Was kann die Schule thun, um der sozialen Frage zu begegnen, was können wir thun, daß die Liebe wach bleibe in unserm Volke, sowie Treue und Fleiß und Zucht und Ordnung? Was können wir thun? Viel, sehr viel! Wir haben es in der Hand, daß wir das heranwachsende Kind selbst tüchtig machen, das heranwachsende Weib zu einer ordentlichen Hausfrau erziehen, daß wir das heranwachsende deutsche Kind mit Liebe erfüllen zum deutschen Vaterlande, zu Kaiser und Reich. Uns liegt es ob, unsern Kindern zu erzählen von einer Geschichte sondergleichen, wie kein Volk eine ähnliche hat; uns liegt es

ob, ihnen zu erzählen von einem engeren preußischen Heimatlande, wo die Hohenzollern gearbeitet haben und gerade auch für die Schule, denn unsere Schule ist Hohenzollernschule; uns liegt es ob, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen, daß sie eine Heimat, ein Vaterland haben, und dann haben sie etwas festzuhalten, etwas zu verlieren, und wer das hat, zählt seine Güter und läuft nicht unbedacht in den Kampf. Vor allem lassen sie uns den innersten Grund des Lebens pflegen, welchem Bekenntnis wir auch angehören. Es giebt mancherlei Gaben, aber einen Geist, ein Ziel, ein Bewußtsein unserer ganzen schweren Verantwortung, auf daß fleißige, tüchtige treue Kinder aus unserer Zucht kommen. So lassen Sie uns pflegen die Liebe zum Herrn im Himmel, zum Könige auf Erden, zur Heimat, zum Vaterlande und vor allem auch die Liebe zu unserm Amte und zu unsern Kindern. Dann wird manche Sorge weichen, und wir werden sehen, wir haben ein glücklich und fröhlich Leben, und möchten um alles in der Welt nicht darangeben die Ehre und den Stolz, ein deutscher Lehrer zu sein. Dazu, daß diese Gesinnung, ich brauche nicht zu sagen, wachgerufen werde, — sie lebt, — daß sie sich erprobe, bewähre und weitere Siege gewinne, dazu wolle Gott den VIII. Deutschen Lehrertag segnen." — (Lebhafter anhaltender Beifall folgte diesen Ausführungen.)

Es folgten nun noch einige Begrüßungen und endlich die ersehnte Rede Dr. Dittes' zur Diesterwegfeier. Dr. Dittes sprach fast 1½ Stunden in seiner klaren und überzeugenden Weise. Können wir auch einzelnen Auslassungen unsere persönliche Zustimmung nicht geben, so muß dennoch von der Rede gesagt werden, sie war eine gewaltige, von der größten Liebe und Verehrung zu unserem Altmeister Diesterweg zeugend.

„Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt, der froh von ihren Thaten, ihrer Größe den Hörer unterhält und, still sich freuend, ans Ende dieser schönen Reihe sich geschlossen sieht".[1]

Wie oft hat sich in den letzten Wochen und Monden dieses schöne Dichterwort bewährt! Überall, wo es deutsche Lehrer giebt, die noch Sinn haben für das unvergängliche Verdienst

---

[1] Wir folgen hier Dittes' Niederschrift im „Pädagogium".

ihrer geistigen Vorfahren, gedenken sie in diesen Tagen eines ihrer ruhmreichsten Ahnherren; sprechen sie von dem Meister und Bahnbrecher, der vor hundert Jahren das Licht der Welt erblickte: sprechen sie von Adolf Diesterweg, der unter den ehrwürdigen Vätern der deutschen Schule dem heutigen Geschlecht am nächsten steht.

Es ist ein Trost in dieser vielfach trübseligen Zeit, daß es unter den deutschen Lehrern noch einen Kern von Männern giebt, welche sich offen zu den Grundsätzen und Strebzielen Diesterwegs bekennen und ohne Menschenfurcht bezeugen:

„In ihm hab' ich seit meiner ersten Zeit
Ein Muster des vollkommnen Manns gesehen.“

Daß auch der „Deutsche Lehrerverein“, die weitaus bedeutendste Körperschaft ihrer Art, bei Gelegenheit seiner achten Hauptversammlung eine Diesterwegfeier veranstaltete, war eine unerläßliche Pflicht der Ehre und Dankbarkeit, eine Pflicht, zu deren Erfüllung es keines Befehles bedurfte, weil die Stimme des Herzens sie forderte. Und wo anders könnte der „Deutsche Lehrerverein“, der das ganze deutsche Reich zu umfassen berufen und bestrebt ist, seinem geistigen Oberhaupte und Protektor eine vollwichtige Huldigung darbringen, wenn nicht in der Hauptstadt des deutschen Reiches? Hat doch in Berlin unser Diesterweg fast die Hälfte seines Lebens verbracht, den größten Teil seiner Arbeit gethan und endlich die letzte Ruhestätte gefunden. Und so ist Berlin, abgesehen von seiner hauptstädtischen Bedeutung, für die Verehrer Diesterwegs einer jener bevorzugten Orte, die der Dichter mit den Worten preist:

„Die Stätte, die ein guter Mensch betrat,
Ist eingeweiht; nach hundert Jahren klingt
Sein Wort und seine That dem Enkel wieder.“

Und so danke ich dem geehrten Vorstand des „Deutschen Lehrervereins“, daß er so freundlich war, mich zur Teilnahme an dieser Gedenkfeier einzuladen. Es war mir ein Herzensbedürfnis, den Manen unseres großen Berufsgenossen und Vorgängers in einem Kreise treuer Gesinnungsgenossen die wohlverdiente Huldigung darzubringen und öffentlich auszusprechen, daß ich die Verehrung, welche mich von Jugend auf mit dem Lebenden verband, auch dem Toten ungeschmälert bewahren

werde bis an das Ende meiner Tage. Mögen ihn andere für „überwunden" und „abgethan" erklären, uns bleibt er einer der Unsterblichen, auf die wir das Wort anwenden, welches die beiden größten deutschen Dichter ihrem Vorgänger Lessing widmeten:

„Vormals im Leben ehrten wir dich wie einen der Götter;
Nun du tot bist, so herrscht über die Geister dein Geist."

Was aber könnte ich, geehrte Versammlung, Ihnen noch sagen zum Lobe dieses herrlichen Mannes? Es hieße Wasser ins Meer tragen, wollte ich Ihnen erzählen von seinem Lebensgange, seinem rastlosen Wirken für die Schule, für Förderung der Volks- und Menschenbildung, für Glaubens- und Gewissensfreiheit, für die Vervollkommnung der Unterrichtsmethode, für die geistige, sittliche und soziale Hebung des Lehrerstandes, oder von den Leiden und Verfolgungen, die ihm beschieden waren, und in denen sich sein eherner Charakter nicht weniger bewährte, als in Arbeit und Kampf, nicht auf Lob und Ruhm war sein Sinn gestellt, sondern Gutes zu wirken, das war das Ziel seines Lebens. Und darum glaube ich in seinem und in Ihrem Sinne zu handeln, wenn ich etwas beizutragen versuche, das die heutige Gedenkfeier nicht bloß dem Gefeierten zur Ehre, sondern auch uns zum Nutzen gereiche.

Dazu bedarf es aber keiner neuen Gedanken, und fern liegt mir die Absicht, Ihnen solche vorzuführen. Originalität wird derzeit ohnehin mehr geübt, als gut ist. Ich möchte nur hinweisen auf die wahren Fundamente der deutschen Nationalbildung, die längst gelegt, nun aber leider halb vergessen sind; zurückweisen auf die Leitgedanken im Leben und Wirken Diesterwegs und damit auf die glänzendste Epoche, auf das klassische Zeitalter des deutschen Geisteslebens. Denn Diesterweg lebte in jenem Reiche der Ideen, welches von den edelsten Geistern der Nation erschlossen war, in jenem Reiche, aus welchem ich bereits, mit Vorbedacht, einige Stimmen citiert habe. Rückkehr zu den wahren, echten und dauernden Grundlagen deutscher Kultur und deutschen Ruhmes, das ist es, was meines Erachtens heute vor allem not thut.

Gestatten und verzeihen Sie mir ein offenes Wort. Wohl weiß ich, daß dem Gaste Bescheidenheit ziemt, und ich will so zahm sein, als es mir möglich ist. Aber Sie haben ja selbst

meine Gegenwart gewünscht, und so, hoffe ich, werden Sie mir auch einige Nachsicht gewähren. Zudem habe ich doch auch noch ein gewisses Recht, heute ein wenig mein Herz sprechen zu lassen, da ich ja auch ein Glied der deutschen Nation bin und mich auch wohl einen deutschen Pädagogen nennen darf, dem es erlaubt sein mag, an einem Diesterwegtage seinen Ansichten über Erziehung und Unterricht Ausdruck zu geben. Es steht ja einem jeden frei, wie er sich zu ihnen stellen will. Ist doch niemand, als ich allein, für meine Worte verantwortlich. Ich werde nichts anderes reden, als was ich aufgrund langer Erfahrung und sorgfältiger Beobachtung für sichere Thatsache, oder nach meiner innersten Überzeugung für evidente Wahrheit halte. Hören Sie mich also geduldig an, wenn ich etwas sage, was Ihnen nicht gefällt, und lassen Sie mich, wenn Sie wollen, in Gottes Namen einen alten Zopf oder verhärteten Ketzer sein, an dem nichts mehr zu bessern ist. Gern verzichte ich auf jeden Beifall; lassen Sie mich denn auch etwaiges Mißfallen nicht allzu hart empfinden.

Es mag zunächst dahin gestellt bleiben, ob die Ideen Diesterwegs und seiner Geistesverwandten heute und in Zukunft noch einen praktischen, einen aktuellen Wert haben, oder ob ihnen nur noch eine beschauliche und erbauliche, eine spekulative und kontemplative Bedeutung zukommt; ob sie, mit andern Worten, als das Abendrot eines vergangenen, oder als das Morgenrot eines anbrechenden Tages im Leben des deutschen Volkes anzusehen sind. Gewiß ist, daß sie einmal in den besten Geistern gelebt und Großes gewirkt haben, daß ihnen also wenigstens eine *historische* Würdigung gebührt, und daß an einem Gedenktage, der uns zur Selbstbesinnung mahnt, es sich geziemt, die Vergangenheit mit der Gegenwart zu verbinden, um, wo möglich, einen Ausblick in die Zukunft zu gewinnen.

Bekanntlich betrachtet Diesterweg als Ziel aller Erziehung und allen Unterrichtes *die allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung*. Diese Zielsetzung hat axiomatische, also absolute Giltigkeit und muß daher für immer die unabänderliche Norm der Pädagogik sein und bleiben. Denn es leuchtet unmittelbar ein, daß jedes Wesen sein und werden soll, wozu es von Natur beanlagt und bestimmt ist, das Menschenkind

also ein möglichst vollkommener Mensch; ein jedes derselben trägt die Grundzüge der Gattung, in allen walten die gleichen Entwickelungsgesetze, und alle haben, nach Gottes Ebenbild geschaffen, die gleiche Würde und Bestimmung, also ein natürliches Anrecht auf Erziehung und Bildung. Es ist ferner eine feststehende Thatsache, daß jedes Menschenkind einer bestimmten Nation angehört und dadurch eine bestimmte Sprache, bestimmte Bildungsmittel und bestimmte Lebensaufgaben erhält, die aber sämtlich den allgemeinen Normen der Menschheit als ihrer höchsten Richtschnur entsprechen müssen. Endlich besitzt jedes menschliche Individuum die allgemein menschlichen Anlagen in besonderem Maße, in besonderer Ausprägung, Mischung und Gradabstufung, mit besonderen Mängeln und Vorzügen; es besitzt mit einem Worte seine Eigenart, die berücksichtigt werden muß, um Fehlern entgegen zu wirken, Vollkommenheiten zu fördern. — Wer diese Fundamentalwahrheiten nicht begriffen hat, oder nicht achtet, der ist nicht zum Pädagogen berufen und hat kein Recht, in Sachen der Volksbildung seine Stimme zu erheben.

Für Diesterweg, wie für jeden echten und ganzen Pädagogen, ergeben sich aus jenen Grundwahrheiten organisch und mit logischer Notwendigkeit alle Teilaufgaben der Erziehung: Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers, Aufklärung des Geistes durch lebendige, fruchtbare Erkenntnisse und durch Entwickelung der Denkkraft, Bildung des Willens zu strenger Sittlichkeit und beharrlicher Thatkraft, Veredelung des Gemütes durch das Wahre, Gute und Schöne, durch Erhebung in eine höhere Welt, in das Reich des Göttlichen und Idealen — dies alles in innigem Zusammenhange, mit unverwandtem Blicke auf das Ganze, zu allseitiger, einheitlicher und harmonischer Ausgestaltung des ganzen Menschen. Als äußeres Ziel und Merkmal aller echten Erziehung fordert demgemäß Diesterweg: Unterordnung der persönlichen Interessen unter das Ganze der Menschheit, der Nation, der Gemeinschaft, des Standes, Leben und Streben zum Ganzen, daher strenge Zucht, feste Gewöhnung zur Gesetzlichkeit und zum Gehorsam, dabei aber freie Entwickelung aller Anlagen und Kräfte des jungen Menschen unter erziehlicher Autorität, damit er sich allmählig zur Selbständigkeit, Selbsterziehung und sittlichen Selbstbestimmung erhebe.

Dem allen entspricht denn auch die ganze Didaktik und Lehrmethode Diesterwegs: Beschränkung des Wissens auf das Maß dessen, was der Schüler in sein volles geistiges Eigentum verwandeln kann, Ausrottung alles leeren Wortwesens und mechanischen Gedächtniswerkes, Behandlung des gesamten Lehrstoffes in anschaulicher, entwickelnder, kraftbildender Weise, Gestaltung alles Unterrichtes zur Förderung der freien Selbstthätigkeit, der Wißbegierde, der Wahrheitsliebe, der Selbstzucht, zur Bildung für das Leben, zur Stärkung des Willens zum Guten, zur Weckung der Begeisterung für alles Hohe und Edle, mit einem Worte in durchaus pädagogischem, erziehlichem Geiste, nach den Grundsätzen seines großen Vorbildes, Pestalozzi, den er als den „Mann des erziehenden oder bildenden, naturgemäß entfaltenden Unterrichtes" bezeichnet.

Behufs sicherer Durchführung dieses Planes fordert Diesterweg eine möglichst gründliche Lehrerbildung: nur geweckte, denkende, selbständige, reife Menschen hält er für würdig des Lehrerberufes; ferner eine seiner Bildung und der Würde seines Amtes entsprechende Stellung und Besoldung des Lehrers; ingleichen fachmännische Aufsicht und Leitung der Schule; endlich Unabhängigkeit derselben von der Kirche, sowie von politischen und sozialen Sonderbestrebungen, weil die allgemeine Volksbildung und allgemeine Volksschule ihrem Wesen nach mit trennenden Gegensätzen, also mit konfessionellen Satzungen, mit bürgerlichen Parteiungen und Standesunterschieden nichts zu thun hat, ja unvereinbar ist.

Wie ist nun Diesterweg zu dieser seiner Pädagogik gekommen? Allgemein bekannt ist, daß er sich in erster Linie an Pestalozzi anschloß, daß er zu diesem mit Bewunderung aufblickte, in dessen Leben und Wirken ein hohes Vorbild fand, aus dessen Schriften die nachhaltigsten Anregungen schöpfte, daß er es sich zur Lebensaufgabe machte, im Sinne und Geiste Pestalozzis zu arbeiten, daß er dessen gründlichster und fruchtbarster Interpret war und noch in hohem Alter die Losung ausgab: „Pestalozzi für immer!" Schon in seinem ersten Lehramte, zu Frankfurt a. M., trat Diesterweg mit einer Anzahl unmittelbarer Schüler Pestalozzis, unter denen besonders Gruner und de Laspée hervorragten, in enge Verbindung, ebenso mit dem geistesverwandten, ausgezeichneten

Schulmann Wilberg, einem Schüler Rochows. Mit diesen Männern verkehrte er zur Zeit seines Wirkens in Frankfurt und Mörs, so oft er dazu Muße fand, um sich an ihrem Unterrichte und im Gespräch mit ihnen zu bilden. Zweierlei lernte er von ihnen: Methode — und Begeisterung für den pädagogischen Beruf. Zu welcher Meisterschaft in der ersteren er es gebracht hat, das wissen Sie alle; bezüglich des zweiten großen Erfordernisses für den Lehrerberuf sagt er selbst noch in späten Tagen: „Von der Begeisterung, wie sie damals unter den jüngeren Lehrern lebte, hat das gegenwärtige Geschlecht keine Ahnung mehr.“ Sie wurde damals genährt von allen jenen vortrefflichen Männern, welche teils noch mitten im pädagogischen Berufe standen, teils durch ihre Schriften nachwirkten auf die vorwärts strebenden Jünger. Diese Männer empfahl denn auch Diesterweg bei jeder Gelegenheit seinen Seminaristen und jüngeren Lehrern als Meister und Muster. Neben Pestalozzi schätzte er besonders Rochow, Basedow, Salzmann und Campe, Niemeyer und Schwarz, Dinter und Denzel, Schleiermacher und Beneke und eine ganze Reihe tüchtiger Zeit- und Berufsgenossen, die ihm als Mitarbeiter an seinen periodischen Schriften und am „Wegweiser“ nahe standen. Gleich fern von blinder Hingebung an seine Lieblinge wie von gehässiger Herabsetzung Andersdenkender, ehrte er neidlos jedes Verdienst, erwies er Gerechtigkeit auch dem Schwächeren, auch dem Gegner. Immer aber blieb sein Sinn auf das Wahre, Schöne und Gute gerichtet, welches ihm von Jugend auf in glänzenden Gestalten nahe getreten war, und welches die eigentliche Grundlage der klassischen Pädagogik Deutschlands bildet.

Die Bildungsjahre und die erste Periode der Lehrthätigkeit Diesterwegs fallen in jenes glänzende Zeitalter, wo unsere großen Denker, Dichter und Patrioten die höchste Kulturstufe darstellten, welche unsere Nation bisher erreicht hat, und derselben einen bleibenden Sitz in der Ruhmeshalle der Menschheit errangen; wo durch Kant und Fichte, durch Lessing, Herder, Goethe, Schiller und den großen Kreis derer, die ihren Spuren folgten, alle Ideen und Bahnen der deutschen Nationalerziehung erkannt und gewiesen wurden; wo neben allem, was die Geister adelt, auch die körperliche Tüchtigkeit als Bildungsziel zu ihrem

Rechte kam, und insbesondere die Philanthropen Guts Muths und Vieth, dann Ludwig Jahn die deutsche Turnkunst schufen. Wohl hat zu unserem Bildungswesen schon das Altertum manch guten Baustein geliefert; wohl lagen, vielfach unter mittelalterlichem Schutt verborgen, die ewigen Wahrheiten des Christentums bereit; wohl hatten der Slave Komensky, der Engländer Locke, der Franzose Rousseau der deutschen Pädagogik trefflich vorgearbeitet: aber ins Leben trat sie doch eigentlich erst durch die mächtigen Wellenschläge im Ocean des deutschen Geisteslebens.

Das also ist der Schauplatz, auf welchem Diesterwegs Pädagogik und Diesterwegs Lebenswerk emporwuchs, und das sind die geistigen Väter, deren Werke Diesterweg in seinen besten Stunden auf sich wirken ließ, mit denen er auch, soweit dies möglich war, persönlich verkehrte. Sagt er doch selbst, daß jene Begeisterung für Menschenbildung, welche ihn umwehte, „eine Nachwirkung der Glut für Deutschlands Wiedergeburt und Erneuerung" war. Diesterweg lebte im Ganzen, sein Element war die hohe See wahrer Geistesgröße; aus ihr schöpfte er seine Ideale, seine Methode, seine Kraft, seinen Enthusiasmus. Möge denn dem heutigen Geschlechte wieder kund werden, in welchem Garten der Stammbaum der wahren deutschen Nationalerziehung zu finden ist, möge es begreifen, daß dieser Baum mit all seinen Wurzeln, Stämmen, Ästen und Blüten erwachsen ist aus den schöpferischen Geistern unserer großen Denker, Dichter und Patrioten und aus dem überzeugungsvollen, hingebenden Sinnen und Arbeiten ihrer treuen Nachfahren. „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt".

Leider kann ich in dieser Stunde weder den Werdeprozeß, noch die Grundzüge der Pädagogik Diesterwegs näher beleuchten; notgedrungen muß ich skizzenhaft, aphoristisch, oberflächlich sein; selbst sehr wichtige Themata, wie die Lehrerbildung, die allgemeine Volksschule, deren fachmännische Leitung und Beaufsichtigung, kann ich bloß streifen, nicht ausführen. Nur über eins derselben, über den Religionsunterricht, möchte ich mir ein paar Bemerkungen gestatten, weil Diesterweg selbst darin eine Haupt- und Lebensfrage des Bildungswesens erblickte, indem er meinte, von der Gestaltung des Religionsunterrichtes hänge zum guten Teile die Zukunft, Wirksamkeit, Stellung und Bedeutung

der Schule ab; weil ferner diese Angelegenheit auf das tiefste in Diesterwegs Lebensschicksal eingegriffen und das Urteil über den Mann wesentlich beeinflußt hat. Diesterweg war eine tief religiöse Natur; wer dies leugnet, der kennt ihn nicht. Von Jugend auf war er streng christlich erzogen, und bildete ernste Gottesfurcht, frommes und aufrichtiges Gottvertrauen einen Grundzug seines Wesens. Selbst die kirchliche Ausprägung fehlte seiner Religion nicht, wie seine Einschreibungen in die Familienbibel und sein fleißiger Besuch des öffentlichen Gottesdienstes bezeugen. Vom Religionsunterrichte sprach er stets mit großer Wärme und Wertschätzung, z. B.: „Die Bildungsmittel können im Laufe der Entwickelung in mancherlei Art sich ändern, konstant wird die Religion bleiben, die im Menschen die Gottähnlichkeit entwickelt. Sie ist das Universal-Erziehungsmittel aller Zeiten und aller Völker, Zentrum, Kern, Blüte und Frucht aller wahren Bildung". — —

Der Festredner verließ nach unserem Dafürhalten jetzt seine Aufgabe, in gewaltigen Worten griff er die Orthodoxie in der evangelischen und katholischen Kirche an; ja er besprach und beklagte den Einfluß des Papstes ꝛc., so daß sich manches Herz unserer katholischen Kollegen verletzt fühlte. Wir hätten dringend gewünscht, im Interesse unserer Schule, unserer Vereinssache, daß diese Worte nicht gesprochen wären. Der Altmeister Diesterweg hätte wahrlich diese Worte nicht gebilligt! Die harten Angriffe, die heute von den verschiedensten Parteien gegen den Lehrerstand, gegen unser Vereinswesen laut mit Enstellung und Verleumdung erhoben werden, würden nicht erfolgt sein.

Es berührt peinlich, daß schon am anderen Morgen die Delegierten-Versammlung zu den Auslassungen unseres geliebten und geschätzten Festredners Stellung nehmen mußte. Nach der „N. Päd. Zeitung", Magdeburg, heißt es: „Ein Redner führt aus, daß man in den konfessionell-gemischten Provinzen mannigfache Rücksichten zu nehmen habe. Trotzdem man den Ausführungen Dr. Dittes' im allgemeinen mit Interesse zugehört habe, könne man mit einigen Ausführungen desselben, besonders in religiöser und politischer Beziehung, nicht einverstanden sein. Die Versammlung ist gleicher Ansicht wie der Redner, eine

Beschlußfassung erfolgt aber erst den folgenden Tag, wo ein bestimmt formulierter Antrag vorliegt.

Die Delegierten-Versammlung des deutschen Lehrervereins hält ein einmütiges Zusammengehen der Lehrer ohne Rücksicht auf die Konfession im Standesinteresse für dringend geboten und spricht den Wunsch aus, daß von den Verhandlungen der Vereine alles Trennende und die eine oder die andere Konfession Verletzende ferngehalten werde".

Die pädagogische Presse nimmt mehr oder weniger gegen diese beiden Punkte in der Dittes'schen Rede Stellung; sie hält aber diese Punkte für untergeordnet gegenüber der sonstigen hervorragenden Bedeutung der Dittes'schen Rede.

So bemerkt die „N. Päd. Z." in zwei Anmerkungen:

„Wir hätten wohl gewünscht, daß der Redner in seinen Ausführungen mehr auf Einigung als durch Hervorhebung von Gegensätzen auf Trennung hingewirkt hätte, wie uns überhaupt für einen Teil seiner Ausführungen die Überzeugung von der Notwendigkeit derselben bei einer Diesterweg-Feier fehlt, besonders angesichts der Stellungnahme Sr. Majestät, des Kultusministers und der städtischen Behörden zum Lehrertage. —

Dr. Dittes besprach jetzt die Verhältnisse der Schule der Gegenwart, der sozialen Stellung des Lehrers, der berechtigten Forderung nach fachmännischer Leitung und Aufsicht. Diesen Forderungen stimmen wir von ganzem Herzen zu, aber die Beleuchtung der preußischen Schulverhältnisse im Vergleich zu dem Schulwesen in Österreich war nicht ohne Bitterkeit und Verstimmung. Der Redner war in seinem Urteile über unser Schulwesen nicht gerecht. Warum wollen wir nicht mit Freude und Dank anerkennen, daß es doch besser geworden, daß ein schöner Frühling hereingebrochen ist.

Wenn an dem Festmorgen unser Altmeister aus dem Grabe in unserer Mitte erschienen wäre, **wahrlich mit Dank und Anerkennung hätte er die großen Verdienste, die ein Minister Falk, ein Minister von Goßler sich um die Hebung der Volksschule, um die Besserstellung der Lehrer erworben, voll und ganz anerkannt.**

Freilich, hätte ein Diesterweg nicht gelebt, nicht gearbeitet und gekämpft für die Schule, hätte er nicht einen tüchtigen Lehrerstand geschaffen, wahrlich noch heute würde man noch reden von dem „armen Dorfschulmeister"!

Gerade an diesem Tage mußten die Fortschritte, die Hebung der Volksschule seit dem Tode Diesterwegs hervorgehoben werden.

Der Festredner besprach dann in eingehender Weise die pädagogische Litteratur der Gegenwart. Er zeigte, wie sich bereits in der pädagogischen Litteratur eine gewisse Zersetzung und ein gewisser Gegensatz gegen das frühere klassische Zeitalter geltend gemacht, und so weit diese Spuren reichen, sei die Pietät vor den alten Meistern, die Hochachtung vor den großen Vorbildern, die sie uns gegeben haben, das Verständnis für die maßgebenden Grundsätze geschwunden, und sei dagegen eine Zerfahrenheit, eine Zerklüftung und Zerrissenheit an den Tag getreten, die uns ziemlich mit Besorgnis erfüllen könne. Wenn man doch zunächst die Schule, wie sie Diesterweg geschaffen hat, ordentlich durchführen wollte, bevor man schon wieder daran geht, sie zu zerstören, zu zertrümmern dadurch, daß man allerlei Zwecke als selbständige behandeln und in das Bildungswesen der Schule eindrängen will.

„In der Pädagogik unserer Zeit dominieren die kleinen und falschen Propheten (sehr richtig!), und ein jeder findet sein Auditorium, das freilich meistens nur ein paar Schlagworte behält, im übrigen aber zum linken Ohr herausgehen läßt, was in das rechte eingeht. Man möchte da fast glauben, daß die Geister zu Sieben würden oder bereits jener Marasmus anfinge, den einst der Apostel Paulus in der Hauptstadt Athen vor sich fand, und den die Bibel mit den Worten bezeichnete: „Die Athener aber alle waren auf nichts anderes gerichtet, denn etwas Neues zu reden oder zu hören".

Aus allen Ecken und Enden erschallen die Schlagworte: „Reform, Reform, Zeitgemäße Gestaltung, Neue Bahnen!" Und wie sie sonst noch heißen. Es ist ein förmliches Geschäft und ein förmlicher Sport, „Reformliteratur" en gros zu produzieren. Wer einen halben oder ganzen Gedanken gefaßt zu haben glaubt, der meint schon, alles Bestehende aus den Angeln heben zu

können und ein Universalmittel zur Heilung aller Schäden zu besitzen. Für alles muß ein besonderer Verein, oder wenigstens eine Kameraderie und womöglich ein eigenes Preßorgan gegründet werden. Welch buntes Durcheinander, welche babylonische Verwirrung, welche Zersplitterung und Zersetzung!

Es wird gut sein, glaube ich, wenn die Diesterwegfeier den Erfolg hätte, daß die deutsche Lehrerschaft fortan sich etwas spröder zeigt gegen Stümper und kleine Meister, gegen Pfuscher und Projektschmiede, gegen Viertels- und Achtelspädagogen, gegen Steckenpferdsreiter und Karrenschieber. Meine sehr geehrten Herren, Rückkehr zu den Meistern, das ist es, was ich empfehlen muß. (Bravo!) Wer aufwärts und vorwärts kommen will, der muß sich solche Männer wählen, die höher stehen als er selbst. Wer immer zu kleinen Meistern in die Schule geht, der wird selbst ein kleiner Geist. Lesen sie also wieder und immer wieder die Meisterwerke der deutschen Denker, Dichter und Pädagogen. In ihnen finden wir einen allumfassenden Plan der deutsch-nationalen Bildung und alle Wege wohl geöffnet und gebahnt; wir finden in ihnen für jede heilsame, vernünftige Reform den rechten Sinn, den rechten Platz und den rechten Weg. „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt!"

Zum Schluß sprach der Redner: Gestatten Sie mir, Ihnen heute den herzlichsten Dank auszusprechen im Namen meines verstorbenen Leidensgenossen, daß Sie ihm denn doch ein ehrenvolles Andenken bewahrt haben und heute in feierlicher Versammlung sein großes Verdienst ehren und anerkennen. Wohl erfüllt es uns mit bitterem Schmerze, wenn wir wahrnehmen, wie relativ wenig bisher das Wirken dieses edlen und starken Mannes gefruchtet hat; wenn wir bemerken, wie fern wir doch von den Idealen sind, welche das Leben Diesterwegs leiteten: Bildung und Gesittung, Wohlfahrt und Freiheit wollte er seinem Volke erringen helfen; allein es bleibt davon doch noch gar manches zu wünschen übrig, und wenn man besonders den Unfrieden, die Zerklüftung der Parteien wahrnimmt, möchte man fast im Anblick der Ideen, denen Diesterweg diente, in die Klage des Dichters einstimmen: „Ach, der Himmel über mir will die Erde nie berühren, und das Dort ist niemals hier!" Heil uns, daß eine höhere Hand uns aufrichtet, wenn

der Menschheit Jammer unsern Mut, unsere Hoffnung niederdrücken will; daß nach jedem Winter in jedem neuen Frühling die Natur uns sein beharrliches, ewiges Sein und Wirken symbolisiert! Wohl empfinden wir nur allzuoft, wie schwach unsere Kraft, wie unzulänglich auch die redlichsten Bemühungen, wie klein und hinfällig alles Menschliche ist: „Doch ist es jedem eingeboren, daß sein Gefühl hinauf und vorwärts dringt, wenn über uns im blauen Raum verloren ihr schmetternd Lied die Lerche singt; wenn über schroffen Fichtenhöhen der Adler ausgebreitet schwebt, und über Flächen, über Seen der Kranich nach der Heimat strebt". — Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt: über die schmerzerfüllte Erde hinaus weisen sie uns in das ewige Reich, in die ewige Heimat des Menschengeistes, damit wir in diesem dornenvollen Pilgerthal unserer höheren Bestimmung eingedenk bleiben, um standhaft und treu auszuharren im Dienste der Pflicht!

Eines Mannes gedenken wir heute, der mit Luther sprechen konnte: „Ich suche nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil." Möge denn fortan sein Wirken den werdenden Geschlechtern tausendfache Frucht bringen zum Glück und Heil, zu Ruhm und Ehre unserer ganzen Nation! Das wünsche ich Ihnen, geehrte Versammlung, zu dieser Stunde, das wünsche ich uns allen und das wünsche ich Dir zum hundertsten Geburtstag eines deiner besten Söhne, das wünsche ich Dir, o Mutter Germania! (Langanhaltender, stürmischer Beifall.) — —

Jetzt wurde das Telegramm verlesen, welches an Se. Majestät den Kaiser abgeschickt werden soll, dasselbe lautete:

„Sr. Majestät dem deutschen Kaiser. Der VIII. Deutsche Lehrertag übersendet Ew. Majestät die unterthänigste Huldigung und begleitet dieselbe mit der ehrfurchtsvollsten Bitte, die Fürsorge, welche Ew. Majestät aus Herzensneigung dem Wohle der bedrängten Teile des Volkes entgegenbringen, auch der Schule und ihren Pflegern allergnädigst bewahren zu wollen." — (Bravo!)

Nach einer nochmaligen lebhaften Debatte über die Auswahl der Themen und über die gestern aufgestellte Tagesordnung erhält dann das Wort der Lehrer Clausnitzer-Berlin zu seinem Vortrage:

„Die Aufgabe der Volksschule gegenüber der sozialen Frage. Sein Vortrag gipfelte in folgenden Leitsätzen:

1) Ein direktes Eingreifen in die sozialen Kämpfe der Gegenwart hat die Volksschule als Stätte, welche die Kinder der Staatsbürger aller Parteien in friedlicher Arbeit vereinigt, zu vermeiden.

2) Ihre Thätigkeit ist auf die Zukunft gerichtet, indem sie eine charaktervolle Jugend erziehen soll, welche, frei von Klassenhaß und erfüllt von wahrer Religiösität und Vaterlandsliebe, befähigt ist, dereinst ein urteilsfähiges und thatkräftiges Glied der Nation zu werden.

3) Zu diesem Zwecke müssen in der Volksschule die Kinder aller Stände ihre grundlegende Erziehung erhalten. (Allgemeine Volksschule).

4) Da ein großer Teil der Familien nicht mehr im stande ist, seinen erziehlichen Pflichten ganz entsprechen zu können, so muß die Volksschule mehr als bisher Erziehungsanstalt werden.

5) Um dies besonders auch durch eine geistige — Herz, Verstand und Charakter bildende — Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes zu erzielen, darf derselbe über ein bestimmtes, durch die Möglichkeit einer solchen Verarbeitung begrenztes Maß nicht hinausgehen.

6) Dies gilt in erster Reihe vom Religionsunterricht. Wahre Gottesfurcht hängt nicht von der Menge des religiösen Memorirstoffes, sondern von der geeigneten Darbietung desselben ab; eine Stoffüberbürdung erzeugt Gleichgiltigkeit, zuletzt Widerwillen.

7) Der Unterricht in Deutsch, Geographie, in Geschichte und Gesang muß neben den praktischen Zwecken besonders die Pflege der Vaterlandsliebe im Auge haben.

8) In den ersten technischen Lehrfächern soll besonders den praktischen Bedürfnissen des Lebens, wie sie die Jetztzeit erfordert, in ausgiebiger Weise Rechnung getragen werden, um auch nach dieser Seite hin die Jugend zum späteren Kampfe ums Dasein auszurüsten.

9) Da besonders die Zeit vom 14. bis 18. Lebensjahre als Übergangszeit die große Gefahr in sich birgt, daß die in der Volksschule gelegten und gehegten Keime zu Grunde gehen und die Jugend eine Beute der Verführung werden kann —

somit die Thätigkeit der Schule einfach vernichtet würde — so ist die Schulpflicht über das 14. Jahr hinaus mit beschränkter, von Stufe zu Stufe sich verändernder Stundenzahl bis zum 18. Lebensjahr (für Mädchen bis zum 16.) auszudehnen. (Fortbildungsschule mit vermehrter Stundenzahl.) In die Lehrpläne dieser Fortbildungsschulen sind besonders auch Volkswirthschaftslehre und Gesetzeskunde aufzunehmen, um so den angehenden Bürger zu befähigen, mit Verständnis seinen sozialen und politischen Pflichten obzuliegen. In die Unterrichtspläne für Mädchenfortbildungsschulen ist Haushaltungskunde einzufügen.

10) Die Hindernisse, welche zur Zeit noch die Volksschule hemmen, ihren segensreichen Einfluß auf die Jugend voll und ganz auszuüben, sind besonders überfüllte Klassen, vielfach Stoffüberbürdung, nicht fachmännische Schulaufsicht, nicht genügende materielle Sicherstellung des Lehrers und gänzliche Unsicherheit desselben in Bezug auf die Ausübung der Schuldisziplin. —

Erst am zweiten Tage wurde über diesen Vortrag die Debatte eröffnet. Es lagen eine Anzahl Anträge auf Änderung, resp. Zusammenziehung der Thesen vor, von denen ein Antrag Harnischfeger-Frankfurt angenommen wurde: „Ein direktes Eingreifen in die Kämpfe der Gegenwart hat die Schule als Stätte, welche die Kinder aller Staatsbürger vereinigt, zu vermeiden, nur insoweit hat sie an den sozialen Fragen teilzunehmen, als sie eine charaktervolle Jugend (im Sinne der These 2) erziehen soll.“ Die These 10 wurde dem Antrag Harnischfeger angefügt, also ebenfalls angenommen.

Hierauf erhielt das Wort Herr Lehrer Kummer-Steglitz zu seinem Vortrag: Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienst. An den Vortrag schließt sich eine längere Debatte an, nach deren Schluß eine Resolution angenommen wird, welche die Abstellung der niederen Küsterdienste fordert. Dieselbe lautet: „Die Aufgaben, welche die Übertragung der Küsterdienste an den Lehrer stellt, stehen in keinem Zusammenhang mit dem Wesen seines Standes, sind entwürdigend für seine Stellung und erschweren ihm die Erfüllung seiner Pflicht. Der 8. deutsche Lehrertag erneuert daher die Forderung, die niederen Küsterdienste dem Lehrer nicht mehr zu übertragen.“

Nach der festgestellten Tagesordnung sollte der Lehrer Dr. Kamp-Frankfurt a. M. seinen Vortrag halten über „Fortbildungs- und Haushaltungsschulen für Mädchen.“

Schon war der Redner auf dem Wege zur Rednerbühne, als das Wort des Lehrers Fett-Königsberg: „Der deutsche Lehrertag muß doch seinen Greßler hören,“ — so mächtig die Gemüter der Versammelten ergriff, daß der Beifallssturm den Vorsitzenden veranlaßte, dem Hauptlehrer Greßler-Barmen das Wort zu erteilen zu seinem Vortrage: „Die Schulsynode.“

Der Vortrag gipfelte in folgenden beiden Leitsätzen:

1) Zur gedeihlichen Entwickelung des Volksschulwesens ist es notwendig, daß neben den Schulbehörden beratende Körperschaften, Schulsynoden, eingerichtet werden.

2) Die Schulsynoden setzen sich zusammen aus freigewählten Vertretern der Familie, der Kirche und der Lehrerschaft, sowie aus Beauftragten der staatlichen und kommunalen Schulbehörden. —

Zum Schlusse meines Berichtes sei es mir erlaubt noch meine stillen Gedanken zu äußern, die sich während den Verhandlungen des achten deutschen Lehrertages in meiner Brust bewegten.

„Die allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen haben sich überlebt, sind nicht mehr zeitgemäß, ein planloses Arbeiten; die Auswahl der Themen ist ganz und gar dem Zufall überlassen.“ So haben wir aus dem Munde ihrer Gegner so oft, ja zu oft hören müssen.

Die kritische Bemerkungen, die Dr. W. Lange schon vor 10 Jahren, im Jahre 1880 über die Vorversammlung des 3. allgemeinen deutschen Lehrertages in diesen Blättern niederschrieb, finden auch heute noch ihre volle Anwendung auf die Vorversammlung des 8. Lehrertages.

„Es entwickelte sich nunmehr eine Debatte über die Tagesordnung der Versammlung. Daß sie überall für nötig erachtet wurde, setzte mich in Erstaunen. Denn man tadelte ja ehemals an der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung neben anderen Eigenschaften und Maßregeln derselben auch die Zufälligkeit hinsichtlich der Wahl der zu besprechenden Gegenstände. Die Abstimmungen in den Lehrerversammlungen, so hieß es, müssen ein prägnanter Ausdruck der Ausdrucksweise und Gesinnung der

gesamten Lehrerschaft werden. Darum gilt es zunächst, bestimmte Fragen aufzustellen und sie in den verschiedensten Lehrervereinen zur Diskussion und Beschlußfassung zu bringen. Sodann ist erforderlich, daß die Delegierten dieser Vereine zusammentreten, ein Delegierter einer größeren Vereinigung die Meinung derjenigen Genossenschaft, die er vertritt, zum Ausdruck bringt und die übrigen ihre etwaigen abweichenden Ansichten zu erkennen geben, so daß eine neue Diskussion entsteht und herbeigeführt wird, auch eine neue Abstimmung, die schließlich als der Ausdruck der Gesamtanschauung und des Gesamtwillens der Lehrerschaft zu betrachten ist. Will man aber ein derartiges Ziel ernsthaft erstreben, so muß nicht allein die Materie der Verhandlungen, sei es durch den Vorstand, also auf dem Wege von unten nach oben, genau bestimmt, sondern auch in den verschiedenen Lehrervereinen gründlich diskutiert sein. Also kann es sich, wenn der Lehrertag zusammentritt, nicht mehr handeln um die Wahl der Themata zur Besprechung, nicht mehr um die Zahl und die Reihenfolge derselben; alles das muß durch die Vereine bereits im voraus bestimmt sein, wenn man den erwähnten Plan der Umgestaltung der deutschen Lehrerversammlungen wirklich zur Ausführung bringen will. Was ich am Abend des 17. Mai erlebte, konnte ich nur für eine wenig gelungene Kopie eines Aktes der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung halten."

Haben diese Worte nicht heute noch ihre volle Geltung, ihre volle Berechtigung, wenn wir uns im Geiste noch einmal in die Vorversammlung hineinversetzen! Welche Unruhe herrschte, oft sogar eine tumultarische Unruhe, so daß der größte Teil der Anwesenden kein Wort verstehen konnte, nur fort und fort hörte man einen Beifalls- oder Widerspruchssturm. In dem sehr gut geleiteten Schulblatte für Böhmen lese ich über die Vorversammlung soeben: „so daß die Glocke des Präsidenten machtlos in dem lauten Widerspruch der Anwesenden verhallte. Schließlich beruhigten sich die Gemüter doch zum größten Teil wieder, so daß die Verhandlungen fortgesetzt werden konnten." Wir gestehen offen und ehrlich, daß wir eine *solche* Vorversammlung, in der nur ein kleiner Teil der Anwesenden, die unmittelbar in der Nähe der Rednerbühne saßen, den Verhandlungen folgen konnten, noch auf keiner deutschen Lehrerversammlung erlebt

haben. Die Wahl der Themen war ganz und gar dem Zufall überlassen. Man stimmte zu, nur um die Sache zu Ende zu bringen. Dies Urteil hörten wir nach der Versammlung selbst von Delegierten. Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Augsburg wurde im vergangenen Jahre in der „Pädagogischen Zeitung" Seite 321 einer sehr scharfen Kritik unterworfen. Der Berichterstatter schrieb: „Sollen wir schließlich ein allgemeines Urteil über die 28. allgemeine deutsche Lehrerversammlung abgeben, so sei von vornherein bemerkt, daß wir auf eine Würdigung der behandelten Gegenstände nicht einzugehen gesonnen sind, da es offenbar sehr schwierig ist, ein maßgebendes Urteil über die größere oder geringere Bedeutung dieser oder jener Frage abzugeben. Zeitgemäß erschienen uns alle behandelten Themen. Die Verhandlungen selbst ließen allerdings wieder dieselben Mängel erkennen, welche auch an den meisten Vorgängerinnen der 28. Versammlung zu rügen waren, da sie in der Organisation derselben begründet sind. Bekanntlich steht jedem, der sich dazu berufen fühlt, das Recht zu, einen Vortrag über ein beliebiges Thema für die Versammlung anzumelden. Aus der langen Vorschlagsliste wird nun allerdings eine Auswahl vorgenommen. Dabei sind aber, wie es scheint, Erwägungen persönlicher Art nicht selten in höherem Grade maßgebend als sachliche Gründe. Die Mehrheit der Versammlung und damit die Mehrheit der Stimmberechtigten steht in der Regel der Tagesordnung ziemlich unvorbereitet gegenüber. So kommt es, daß die Diskussion meist in ziemlich planloser Weise hin- und hergeht und nicht selten den Kern der Sache vollkommen außer acht läßt. Die Folge davon ist, daß auch die schließliche Abstimmung keineswegs den Wert hat, den man ihr, der Bedeutung einer allgemeinen deutschen Lehrerversammlung entsprechend, beilegen möchte. Anstatt lediglich sachlichen Gesichtspunkten zu folgen, wird sie nicht selten beeinflußt durch die Gewandtheit, mit der ein Redner für seine Ansicht Stimmung zu machen befähigt ist, oder durch Rücksichten örtlicher Natur. Kein einsichtiger Besucher der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung kann diese Mißstände leugnen." —

Giebt hier nicht der scharfe Kritiker der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen einen klaren Spiegel, in der sich die Ver-

handlungen des 8. deutschen Lehrertages hell und ganz wiederschauen? Jeder Satz, jede Zeile dieser Kritik, jeder Vorwurf trifft in viel größerem Maße den diesjährigen Lehrertag.

Man erspare mir, den Beweis erbringen zu müssen. Haben nicht persönliche Gründe bei der Auswahl der Themen vorgewaltet und den Ausschlag gegeben? Schon in der Vorversammlung erhob Fett-Königsberg seine mahnende Stimme: „Der deutsche Lehrertag hat es als einen Vorzug für sich in Anspruch genommen gegenüber der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, daß er mit klarem Kopfe und richtiger Vorarbeit an seine Aufgaben herantrete. Kann man künftig dies Vorrecht noch geltend machen?“ — Meine lieben Freunde und Vertreter des deutschen Lehrertages, ist es schon je auf einer allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vorgekommen, daß durch ein hingeworfenes zündendes Wort die von der Vorversammlung ausgewählte und von der Hauptversammlung nochmals bestätigte Tagesordnung umgestoßen werden konnte? Der Vortag: „Schulsynode“ war mir genehm, war es aber recht und billig, daß Dr. Kamp ohne allen Grund zurücktreten mußte? Es hat tief verletzt, man hat es wieder gut zu machen gesucht, daß man den Vortrag noch am anderen Morgen in eine Nebenversammlung verwies. Hunderte von Kollegen, die aber noch am Donnerstag abreisen mußten, konnten den Vortrag nicht hören. Also Tadeln ist vielleicht leichter als Besser machen! Darum laßt uns alle in rechter Einigkeit und Liebe unsere Wege gehen, erstreben wir doch ein Ziel! Gewiß wird der Herr Berichterstatter über die Augsburger Versammlung, der vorzustehen ich mit die Ehre hatte, es mir verzeihen, wenn ich ihm seine eigenen Worte und seinen herben Tadel ins Gedächtnis zurückrufe.

Nun zum Schluß noch eine dringende Bitte und Mahnung an alle deutschen Lehrer: „Wir wollen uns alle in rechte Zucht nehmen, in allen Versammlungen uns der Äußerungen des Beifalls und des Mißfallens für den Redner zu enthalten, — und jeder Leiter einer Versammlung sollte in Zukunft es für eine heilige Pflicht halten, dafür zu sorgen, daß dem Beifallssturm auf unseren Versammlungen ein Ende gemacht wird, sonst erinnern dieselben doch gar zu sehr an große Arbeiterversammlungen. Das walte Gott. Dr. Bartels.

———

II.

Oskar Jäger[1] über „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform".

Von

Richard Köhler.

(Schluß.)

Man darf wohl auch den Mechanismus, zu dem besonders die Rücksicht auf die Extemporalien bei dem Unterrichte in den alten Sprachen führt, als einen der Gründe bezeichnen, welche Veranlassung geben, daß viele Schüler, denen dieser Unterricht gründlich verleidet worden ist, lange vor dem Abschlusse des Lehrganges vom Gymnasium abgehen. Wenn Jäger bemerkt, daß auch für diese die Resultate des Gymnasialunterrichtes nicht gänzlich verloren seien, so ist dies ein leidiger Trost. Diese unglücklichen Opfer der Wissenschaft haben, wie von anderer Seite mit Recht hervorgehoben worden ist, nur ein Bruchstück eines Lehrganges, dessen eigentliche Wirkung sich erst bei seinem weiteren Fortschritte zeigen sollte, „nur die Schale ohne den Kern" erhalten, während ihnen eine andere Schule wenigstens Anregenderes und etwas verhältnismäßig Abgeschlosseneres hätte bieten können.

Mit gutem Grunde erklärt Jäger die Forderung, daß sich die Grammatik an die Lektüre der Schriftsteller anschließe, für eine solche, die zu einer veralteten entsetzlichen Pedanterie zurückführen müsse, und verlangt, worauf ja auch in neuerer Zeit an den Gymnasien gehalten wird, daß Lektüre und Grammatik strenge geschieden werden, soweit als nicht das Verständnis der Schriftsteller grammatische Erklärungen unumgänglich nötig macht. Allerdings wird es so leicht niemand einfallen, einen Dichter dazu zu benutzen, um dem Schüler an den Schöpfungen desselben Grammatik beizubringen; aber auch den reinen Genuß

[1] Direktor des K. Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln.

der Lektüre eines Prosaikers würde es unbedingt trüben, wenn man diesen zu gleichem Zwecke benutzen wollte. Wenn Jäger aber, indem er diejenigen verspottet, die Cäsar dazu verwenden wollen, um an ihm die Grammatik durch die Schüler selbst finden zu lassen, die Worte hinzufügt: „Wissen die Herren, wie das aussieht, die Schüler — es sind zuweilen 40 oder 50 in einer Klasse — etwas ‚selbst finden lassen‘?“ so redet er mit dieser Frage einem sehr gefährlichen Mechanismus das Wort. Dazu sind freilich die Klassiker nicht da, um an ihnen Grammatik zu treiben; auch ist es sehr schwierig, bei dem Massenunterrichte in einer stark besuchten Schule die Selbstthätigkeit des einzelnen Schülers anzuregen; wollte man aber deshalb überhaupt darauf verzichten, die Schüler etwas selbst finden zu lassen, so würde man dadurch einen der wichtigsten, längst anerkannten pädagogischen Grundsätze preisgeben. Im Einklang mit dem oben angeführten Satze steht Jägers Befürwortung der „alten Methode“, „welche dem Knaben die Regel als Dogma sagt“. Allein warum sollte der Schüler — abgesehen davon, daß die antiken Schriftsteller viele Regeln unserer Grammatiker gar nicht als Dogmen anerkennen[1] — nicht unter geschickter Anleitung dahin zu führen sein, die wichtigsten Regeln selbst an passend ausgewählten Beispielen zu entwickeln. Nicht ohne Grund wäre freilich die Behauptung, daß weniger an positivem Wissen erreicht werden dürfte, wenn man vorzugsweise dahin strebe, die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen; jedoch darauf kommt es gar nicht an; gelingt es dem Lehrer dagegen, innige Lust und Liebe zur Sache bei dem Schüler zu erwecken und ihm so einen Anstoß zu geben, der durch das ganze Leben hindurch nachwirkt, so ist damit ungleich mehr gewonnen.

Außerdem sollte der grammatische Unterricht, statt vorzugsweise dahin zu streben, dem Schüler möglichst viel Latein und Griechisch in systematischer Weise beizubringen, von vorne herein vor allem darauf gerichtet sein, ihn bald in die Litteratur ein-

[1] So lernt der Schüler schon in Quarta: „Unus wird nur mit ex oder de“ (statt des gen. part.) „gesetzt“; jedoch Ovid und mit ihm Jäger (S. 25) schreiben auch unus multorum; es ließe sich eine große Menge von ungleich drastischeren Beispielen anführen; allein ich begnüge mich mit diesem, weil es der Broschüre selbst entnommen ist.

zuführen, und sich deshalb in Formen, Regeln und Beispielen, sowie in den für diese Beispiele gewählten Vokabeln, weit mehr als dies bisher geschieht, recht sorgfältig an die Schriftsteller, welche zunächst zur Lektüre kommen, anschließen und die Lektüre zwar nicht etwa unmittelbar begleiten, wohl aber möglichst unmittelbar vorbereiten. Das würde freilich eine wesentliche Veränderung des bisherigen Lehrganges bedingen. Jäger bemerkt, daß die von vielen Generationen gemachten Errungenschaften des bisherigen Verfahrens beim Unterrichte in den alten Sprachen sich nicht ohne weiteres auf ein anderes Substrat dieses Unterrichtes übertragen ließen. Das ist vollkommen richtig, und ich verkenne keineswegs die Schwierigkeiten, welche ein neues Verfahren mit sich bringen, und die Anstrengungen, welche die Überwindung derselben kosten würde. Jedoch der gegenwärtige Unterricht in den alten Sprachen stützt sich vorzugsweise auf eine Tradition, die ein nicht mehr zeitgemäßes Ziel im Auge hatte, während eine Veränderung seines Lehrganges nicht nur mit den veränderten Zeitverhältnissen, sondern auch mit allgemein anerkannten pädagogischen Grundsätzen mehr in Einklang stehen würde. Würde man durch eine solche Veränderung auch manches von dem bisher Erzielten preisgeben müssen, so dürfte doch andererseits der Gewinn, welchen dieselbe mit sich führen würde, reichlich dafür entschädigen.

Nachdem Jäger eine Lanze zu Gunsten des Lateinischen gebrochen hat, sucht er in kürzerer Fassung den Einwendungen gegen die Erteilung des griechischen Unterrichtes an den Gymnasien zu begegnen. Wenn er aber die Kenntnis des Griechischen vorzugsweise deshalb für nötig erklärt, weil man das Leben des römischen Volkes nicht verstehe, wenn man nichts oder nichts aus erster Hand vom Griechentume wisse, so hat er gerade damit die denkbar schlechteste Verteidigung des Griechischen gewählt. Indem Jäger, dem es doch sonst ferne liegt, seinen Gegnern zu weit gehende Konzessionen zu machen, darauf verzichtet, gerade in erster Linie hervorzuheben, daß die Vorzüge der antiken Kultur bei den Griechen am glänzendsten hervortreten, macht er jenen selbst die Polemik leicht. Hätte die Kenntnis des Griechentumes keinen weiteren Zweck als den, in das römische Leben einzuführen, dann dürften wir sie getrost preisgeben.

Ungleich näher liegt doch der Hinweis darauf, daß die griechische Litteratur eine weitaus reichere, gehaltvollere und formvollendetere ist als die römische. Wenn trotzdem die lateinische Sprache von alters her weit allgemeiner gepflegt worden ist, als die griechische, so beruht das doch wohl nicht so sehr auf freier Wahl als vielmehr darauf, daß die Römer den übrigen Völkern ihre Kultur und Sprache auf der Spitze ihrer Schwerter überbrachten, und daß später die kirchliche Herrschaft Roms das Werk fortsetzte, welches dessen weltliche Herrschaft begonnen hatte. Mag man immerhin zugeben, daß früher die ideale Bildungskraft der Antike überschätzt worden ist, so läßt sich doch schwerlich bestreiten, daß die Vertrautheit mit dem Leben und der Litteratur des genialen Griechenvolkes, welches die idealen Güter der Menschheit ungleich mehr zu würdigen verstand, als es bei den nüchternen und allerdings praktischeren Römern der Fall war, den Sinn der Jugend für das Ideale in viel höherem Grade zu erwecken und überhaupt eine tiefere Bildung zu geben vermag, als die mit dem Römertume.

Während der Verfasser mit Entschiedenheit für die schriftlichen Arbeiten in den alten Sprachen eintritt, glaubt er die Forderung Hermann Grimms, der „einen breiteren Eintritt Goethes und der Seinigen in unseren höheren Unterricht" als Beginn der Umgestaltung des Schulwesens verlangt, und für nötig hält, „daß der deutsche Aufsatz mehr zu einer Hauptsache werde", mit ziemlich kurzen Worten abweisen zu können. Er ist der Ansicht, daß man zu keiner Zeit höher gestanden habe, als gegenwärtig, „seine Gedanken oder Halbgedanken in richtig gestellten Worten und Sätzen flüssig aufs Papier zu bringen". Vergleichen wir aber unsere zeitgenössische Litteratur mit derjenigen jenes Zeitalters, das unserer Nation den Ehrennamen des Volkes der Denker und Dichter verschafft hat, und fragen wir uns dabei, ob wir es in der freien Beherrschung unserer Sprache wirklich „so herrlich weit gebracht" haben, so dürfte die Antwort doch viel eher in einem ironischen: „Ja wohl, bis an die Sterne weit!" als in einem freudigen Ja bestehen. Man braucht die deutsche Litteratur der Gegenwart durchaus nicht zu unterschätzen, um zu der Erkenntnis zu gelangen, daß dieselbe durch die Werke eines Goethe, Schiller, Lessing, Herder

und anderer Schriftsteller jener Zeit nicht allein an Tiefe und Reichtum der Gedanken, sondern auch bezüglich der Form bei weitem übertroffen wird, und das Organ unserer zeitgenössischen Schriftsteller[1] verschließt sich auch dieser Erkenntnis keineswegs. Wenn ich von der Überlegenheit der Schriftsteller unserer klassischen Litteraturperiode in der Form spreche, so habe ich dabei nicht vorzugsweise die grammatische Korrektheit im Auge. Grammatische Spürhunde, die darauf ausgehen, Goethe und Schiller in dieser Hinsicht etwas am Zeuge zu flicken, können bei diesen Ausbeute genug für ihren Zweck finden. Aber wirkliche Schönheit der Form ist keineswegs ausschließlich oder auch nur vorwiegend von grammatischer Korrektheit abhängig, wenn sie auch andrerseits den Gesetzen der Grammatik nicht gerade Hohn sprechen darf. Hohe Meisterschaft in der Form, wie sie sich besonders bei unseren älteren Klassikern findet, ist undenkbar ohne wirklich bedeutenden Inhalt, und auch hierin zeigt sich die Richtigkeit von Jägers Behauptung, daß sich Sprache und Sache nicht trennen lassen.

In dem Organe des deutschen Schriftstellerverbandes fehlt es nicht an wiederholten, unumwunden ausgesprochenen Klagen darüber, daß viele Schriftsteller unserer Tage, sehr im Gegensatze zu dem reichen und fruchtbaren Geistesleben, welches besonders in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in vollendeter Form zum Ausdrucke kam, ihren Beruf dadurch zum ganz gewöhnlichen Handwerke herabwürdigen, daß sie, anstatt die idealen Interessen der Menschheit zu pflegen und so ihre Leser über das Gemeine und Alltägliche zu erheben, dem Geschmacke der großen Menge entgegenkommen, indem sie gerade das ganz Triviale mit besonderer Vorliebe behandeln, und daß dem Inhalte ihrer Erzeugnisse auch die Form der Darstellung entspricht, wodurch das ohnehin schon gesunkene Interesse des großen Publikums für das Reine und Edlere in der Litteratur noch mehr erlischt. Dem gegenüber dürfte die Mahnung Hermann Grimms, daß die Bildungsschätze unserer klassischen Litteraturperiode, die noch lange nicht genügend verwertet sind, obwohl

[1] „Deutsche Presse", herausgegeben vom Deutschen Schriftstellerverband, Berlin, seit 1888.

sie nicht allein im hohen Grade geeignet sind, die Ideenwelt des Lesers zu bereichern, sondern ihn auch in der Handhabung der Form zu fördern, doch sehr angebracht erscheinen. Jäger findet freilich, daß das Deutsche hauptsächlich dadurch am Gymnasium genügend gepflegt werde, daß jede Unterrichtsstunde an dieser Anstalt zugleich auch der Muttersprache diene. „Der Lehrer," bemerkt er u. a., „indem er in einem richtigen, einfachen, will's Gott schönen, dialektfreien, „chemisch reinen" Deutsch lehrt und fragt, der Schüler, indem er in einem eben solchen zu antworten angehalten wird: es ist die Luft, die wir in der Schule atmen, in der aller Unterricht schwimmt, die durch alle Poren eindringt." Er unterschätzt offenbar die Zauberkraft dieser Luft ganz bedeutend. Sehr bezeichnend hierfür ist, daß es ihm ganz entgangen ist, daß er die angeführte Stelle mit einer Konstruktion beginnt, die nicht deutsch, sondern lateinisch ist, und daß, hiervon ganz abgesehen, der Satzbau ein völlig unrichtiger ist, oder vielmehr, daß das Ganze gar kein Satz ist. Schon das hierdurch von Jäger selbst unwillkürlich gelieferte Muster dürfte den sprechendsten Beweis dafür bieten, wie wenig genügend die Pflege des Deutschen an den Gymnasien gegenüber der peinlichen Sorgfalt ist, die auf das Lateinische verwandt wird.

Mit den oben erwähnten Klagen der „Deutschen Presse" steht die andere derselben Zeitschrift in Verbindung, daß viele „Schriftsteller" der Gegenwart nach der Schablone arbeiten, und zwar auch auf Gebieten, die ursprüngliche schöpferische Kraft erfordern. Es ist kaum zu verkennen, daß das Mechanische des Unterrichtes, an dem unser höheres Schulwesen in mehrfacher Hinsicht leidet, seinen Einfluß auch auf die Litteratur geltend macht. Zu vieles und zu unausgesetztes geistiges Empfangen beeinträchtigt naturgemäß die Frische und Originalität des Geistes und wirkt lähmend auf die freie Produktivität desselben. Zur Zeit der großen Klassiker unserer Litteratur war man in dieser Hinsicht besser daran. Damals stand das gedächtnismäßige Einprägen, wie es bei dem Massenunterrichte an unseren höheren Schulen gepflegt wird, noch nicht so im Flor und legte der freien Entwickelung des Denkens der Jugend noch nicht die hemmenden Fesseln an, an welche sie jetzt gebunden ist.

Es wäre allerdings ungerecht, wollte man die Schule aus-

schließlich oder vorwiegend für den Mangel an Originalität der Mehrzahl der Erzeugnisse unserer jetzigen Litteratur verantwortlich machen; denn es liegen noch andere, wesentlichere Ursachen dafür vor. Sucht aber die Schule zu sehr zu uniformieren, arbeitet sie zu sehr nach der Schablone, so ist es unausbleiblich, daß sich schon dadurch auch ähnliche Erscheinungen auf dem Gebiete der Litteratur zeigen.

Was der Verfasser über den Unterricht in den alten Sprachen und im Deutschen auf den Gymnasien sagt, dürfte wohl das Wichtigste für die Besprechung der Broschüre bilden, besonders da es ihm ferne liegt, die hohe Bedeutung des mathematischen Unterrichtes zu verkennen. In seinen Ausführungen über die übrigen Fächer finden sich neben manchen sehr treffenden Bemerkungen auch einige von mindestens bedenklicher Art.

Wenn er für den geschichtlichen Unterricht auf schärfere Sichtung des Stoffes, auf sorgfältige Ausscheidung des didaktisch Minderwertigen dringt, und zwar besonders deshalb, damit auch für die Geschichte des 19. Jahrhunderts Zeit gewonnen werde, so gibt er damit einem Wunsche Ausdruck, den jedenfalls viele mit ihm teilen. Kommt es doch beim Geschichtsunterrichte lange nicht so sehr auf möglichst vollständige Behandlung des gesamten Stoffes als darauf an, daß dasjenige, was dem Schüler vorgeführt wird, sein inniges Interesse erregt und ihm lebendige Anregung bietet. Eine andere Frage ist es aber, ob er die Ausscheidung des didaktisch Minderwertigen gerade da sucht, wo sie am meisten angebracht ist. Nicht ohne Erstaunen dürfte man lesen, daß er den neueren Lehrplan für Geschichte besonders deshalb angreift, weil dieser der biographischen und monographischen Darstellung auf der untersten Stufe Berechtigung zugesteht, und daß er sich dabei beinahe zu dem Wunsche versteigt, es möge „bei schwerer Polizeistrafe“ verboten werden, „auf die griechische Geschichte vor Solon mehr als 5, auf die römische vor 264 mehr als 6 Stunden zu verwenden“. Sollte der Lehrer auf das vor den angegebenen Zeiträumen liegende Gebiet verzichten, das teilweise vollständig der Sage angehört, teilweise wenigstens stark mit Sagen durchflochten ist, so müßte er sich dadurch eines Stoffes begeben, der gerade für die unterste Stufe höchst geeignet ist. Erzählt er den Schülern der Sexta von Herkules,

Theseus, von Odysseus in der Cyklopenhöhle u. s. w., so hat er dabei ein überaus dankbares Publikum vor sich, besonders wenn er mit seinen Erzählungen gehörig ins einzelne geht, soll er dagegen schon auf der Unterstufe möglichst bald eigentliche Geschichte treiben, so liegt die Gefahr nicht ferne, daß sich die Schüler dabei gründlich langweilen. Geschichte im strengeren Sinne des Wortes läßt sich in den Unterklassen der Gymnasien nicht betreiben — man könnte hinzufügen auf den Gymnasien überhaupt nicht, (soweit als nicht die Lektüre der alten Schriftsteller in Betracht kommt), worauf schon mehrere unserer größten Historiker hingewiesen haben, die daran die allerdings weitgehende Forderung geknüpft haben, daß die Behandlung der Geschichte ganz aus dem Gymnasium zu entfernen und ausschließlich der Universität zuzuweisen sei — und das positive Wissen, welches durch den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe des Gymnasiums erzielt werden kann, ist bei weitem nicht das wesentlichste Resultat desselben, da die Lust und Liebe zur Sache, die er zu erwecken vermag, jedenfalls höher anzuschlagen ist. Übrigens ist die Bedeutung der Sage für die Geschichte durchaus nicht zu unterschätzen. Auch die strenge Geschichtsforschung hat sich eben so wohl wie die Pädagogik, wenn auch in anderer Weise, mit der Sage abzufinden, und wie für die Geschichte ist auch für die Pädagogik der Umstand von Wichtigkeit, daß historische Sagen das innerste Wesen einer Nation oft weit besser charakterisieren, als dies mancher Abschnitt ihrer eigentlichen Geschichte vermag; das gilt nicht minder von deutschen wie von griechischen und römischen Nationalsagen.

In dem, was er über die neueren Sprache sagt, findet sich verschiedenes, dem man unbedingt zustimmen dürfte. Wenn er in dem Hineinziehen der Lautphysiologie, welche doch jedenfalls eher einen Gegenstand für die Akademie als für Gymnasien und Realgymnasien bildet, in den Elementarunterricht ein Mittel sieht, das dazu angethan ist, dem Schüler das Französische von vorne herein gründlich zu verleiden, so ist dies eine Ansicht, die er mit vielen praktischen Schulmännern teilt. Daß er angesichts der vielen Fächer, welche das Gymnasium bereits obligatorisch zu betreiben hat, Bedenken gegen die obligatorische Aufnahme des Englischen in den Gymnasiallehrplan

geltend macht, ist nicht ohne ernste Begründung; ganz anders läge die Sache, wenn er sich auch gegen die fakultative Erteilung des englischen Unterrichts am Gymnasium verwahrte, welcher er sympathisch gegenübersteht. Schwerlich aber dürfte man der zur Begründung seiner Ansicht von ihm aufgestellten Behauptung beipflichten, daß „die Kenntnis des Englischen kein wichtiger Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung der Gegenwart“ sei. Für uns Deutsche liegt allerdings das Französische wegen unserer unmittelbaren Nachbarschaft mit Frankreich näher als das Englische, wenn auch gegenwärtig das nachbarschaftliche Verhältnis gerade kein durchaus freundliches ist; hiervon abgesehen wird man jedoch einer Sprache, die nicht allein die am weitesten verbreitete aller Weltsprachen ist, sondern auch eine Litteratur aufweist, welche die französische an Gehalt und Tiefe bei weitem überragt, zumal da schon Shakespeare allein eine ganze Anzahl von französischen Klassikern aufwiegt, kaum eine geringere Bedeutung beilegen können als dem Französischen. Was er aber bezüglich der Leichtigkeit des Erlernens des Englischen anführt, ist derart, daß man bei der Lektüre kaum seinen Augen trauen darf. Er behauptet buchstäblich — man lese und staune: „Will man mir einen mittleren Oberprimaner, einen ausgereiften Abiturienten, und noch besser einen Studenten in den Ferien geben, so mache ich mich anheischig, den ersteren in 3 Monaten bei 4, den letzteren in 2 Monaten bei 6 wöchentlichen Stunden, thut pr. pr. 54 Lehrstunden soweit zu bringen, daß er Macaulay und die Times ohne Lexikon, Shakespeare mit Lexikon und Delius' Kommentar bewältigen kann, und mehr ist nicht nötig. Was gilt die Wette?“ Ich zweifle weder an dem hervorragenden Lehrtalente Jägers, noch daran, daß er aus Überzeugung spricht; um so mehr bezweifle ich aber, daß er sich seine Worte wirklich gründlich überlegt hat. Ehe ich glaube, daß er das fertig bringt, was er hier verspricht, könnte ich ebenso gut an die Echtheit der Heiligtümer in Aachen glauben, gegen deren Verehrer Jäger, wie er schon an anderer Stelle gethan, auch in der Broschüre seine Polemik richtet. Jeder, der sich ernsthaft mit irgend einer fremden Sprache beschäftigt hat, wird bezweifeln, daß, selbst bei dem geschicktesten Unterrichte, 54 Stunden genügen, um jemand dahin zu bringen, daß er einen Schrift-

steller wie Macaulay vollständig ohne Lexikon versteht, und nun gar erst die Times! Das geht doch über den grünen Klee. Wer sich eingehender mit der Lektüre größerer ausländischer Journale beschäftigt, weiß, wie sehr gerade in diesen die fortwährende Veränderung der Sprache hervortritt, wie zahlreiche sprachliche Neubildungen sich in ihnen finden, über die oft selbst die besten Wörterbücher keine Auskunft geben. Ich bin überzeugt, daß sich Jäger, wollte man ihn ernsthaft beim Wort fassen, darauf berufen müßte, daß sein Anerbieten nicht allzu buchstäblich zu nehmen sei.

Sehr beachtenswert, wenn auch nicht gerade neu, ist seine Bemerkung (S. 59), daß die Wichtigkeit eines Lehrgegenstandes durchaus nicht immer den Maßstab für die demselben zuzuerteilende Stundenzahl abgeben könne, und daß demnach eine Vermehrung der Stunden für manche Fächer nicht das entsprechende Mehr an Ertrag ergeben werde. Besonders dürfte man ihm darin recht geben, daß eine Vermehrung der Religionsstunden an den Gymnasien, die freilich im allgemeinen auch nicht verlangt wird, den Zweck dieser Stunden geradezu beeinträchtigen könnte. Wenn er außer der Religion noch Deutsch, Geschichte und Naturkunde als Gegenstände aufzählt, auf die das Gesagte Anwendung finde, so ist zu bemerken, daß von diesen Fächern wohl ähnliches gilt wie von der Religion, nicht aber in demselben Verhältnisse.

Am Schlusse seiner Schrift nimmt der Verfasser, wie er übrigens schon vorher gethan, Gelegenheit, darauf hinzuweisen, daß die erstrebte Schulreform schon deshalb nicht angezeigt sei, weil die bisherige Einrichtung der Schulen genügt habe, um Deutschland in einem großen Nationalkriege zum Siege zu führen. Hierzu ließe sich wohl folgendes bemerken:

Nicht bloß die Gymnasialbildung, die doch nur ein verhältnismäßig sehr kleiner Teil unserer Nation empfängt, sondern die gesamte deutsche Bildung hat zu diesem Siege beigetragen. Auch ist damit, daß die deutschen Gymnasien, wie auch unsere übrigen Schulen bisher viel geleistet haben, nicht gesagt, daß nicht jene, wie diese noch einer wesentlichen Verbesserung fähig seien, besonders da es nicht sowohl auf die Quantität als auf die Qualität der erzielten Erfolge ankommt.

Außerdem ist bei einem Kriege zwischen zwei ungefähr gleich-starken Nationen nicht die Bildung, wie hoch man diese auch immerhin anschlagen mag, das vorzugsweise Ausschlaggebende. Was in erster Linie die Entscheidung herbeiführt, ist vielmehr das moralische Übergewicht, welches meistens, aber durchaus nicht immer, mit der höheren Bildung verbunden ist. Dafür, daß die letztere nicht das Maßgebende ist, spricht z. B. der Umstand, daß die beiden an ganz verschiedenen Enden des Römerreiches wohnenden Völker, die allein unter allen übrigen den römischen Waffen unüberwindlichen Widerstand entgegen-setzten, bei den Römern nicht etwa wie die Gallier als halb-civilisierte Völker, sondern im höheren Grade für Barbaren galten. Die Niederlage Frankreichs im letzten Kriege darf uns durchaus nicht als ein Beweis gelten, daß die französische Kultur niedriger steht als die unsrige. Wir Deutschen, haben gewiß keinen Grund, unsere Bildung geringer anzuschlagen als die französische; aber es würde bedenklich sein, wollten wir deshalb aufhören, die Franzosen als ein uns ebenbürtiges Kulturvolk anzuerkennen. Daß wir auch für das letztere keinen Grund haben, hat der Verlauf der letzten Pariser Weltausstellung genugsam gezeigt. Die Kultur einer der beiden Nationen, von denen eine der Proklamationen König Wilhelms I. aus dem Jahre 1870 sagt, daß sie zu einem edleren Wettkampfe berufen gewesen seien, als zu dem blutigen der Waffen, läßt sich freilich um so weniger gegen die der anderen mit der Goldwage ab-wägen, als sich die französische Bildung nach anderer Richtung hin und in anderer Form zeigt als die unsrige. Allein soviel ist gewiß, daß, wie die französische Kultur nach verschiedenen Seiten hin von der deutschen übertroffen wird, jene wiederum in anderer Beziehung der unsrigen überlegen ist, und daß sich darum die Bildung beider Nachbarvölker wegen der Eigenart eines jeden gegenseitig ergänzt und jedes von ihnen Grund hat, von dem anderen zu lernen. Man hat in Frankreich vor 1870 die deutsche Bildung gewaltig unterschätzt, eine Unterschätzung, die sich bekanntlich entsetzlich gerächt hat; hüten wir uns des-halb, in den entsprechenden Fehler zu verfallen. Jäger be-zeichnet das Streben nach einer sorgfältigeren Pflege unserer Nationallitteratur und unserer Muttersprache als Chauvinismus.

Wollten wir uns aber dadurch, daß sich in dem großen Nationalkriege von 1870/71 die deutschen Truppen den französischen entschieden überlegen gezeigt haben, zu der früher in Frankreich weit verbreiteten Ansicht verleiten lassen, daß die kriegstüchtigste Nation zugleich auch die gebildetste sei, und wollten wir infolge dessen die Pflege der idealen Güter, durch welche sich Deutschland im vorigen Jahrhundert ein Verdienst erworben hat, welches vom Auslande bereitwillig und mit Bewunderung anerkannt wurde, geringer anschlagen als die Erhaltung deutscher Wehrkraft, so dürfte dies zu einem wirklichen Chauvinismus führen, der um so bedenklicher wäre, als die stark hervortretende materielle Strömung unseres Jahrhunderts der Aufrechterhaltung der idealen Interessen ungemeine Schwierigkeit entgegenstellt.[1]

III.

Die Heimat im Schulunterrichte.[2]

Von
Otto Steiner-Gera.

Jean Paul sagt einmal von dem Kinde, daß es in den ersten drei Lebensjahren mehr lerne als ein Erwachsener in seinem akademischen Triennium, und es liegt viel Wahrheit in diesen Worten; denn mit tausend Reizen stürmt die Außenwelt auf die Sinne des Kindes ein, und die Seele antwortet mit Empfindungen und Vorstellungen. So empfängt der kindliche Geist durch die Sinne von seiner frühsten Jugend an in zahlloser Menge und in mannigfaltiger Weise, vermöge einer außer-

---

[1] Ich erinnere nur an die bedeutsamen Worte, welche Frau von Staël bereits zu Anfang unseres Jahrhunderts niederschrieb, die aber jetzt gegen Ende desselben erst recht ernste Beachtung verdienen: „Die Deutschen bekennen eine Doktrin, welche bezweckt, die Begeisterung in den Künsten wie in der Philosophie wieder zu beleben, und man muß sie loben, wenn sie sie aufrecht erhalten; denn das Jahrhundert lastet auch auf ihnen, und es gibt keines, welches mehr geneigt wäre, das zu verachten, was nur schön ist; es gibt keines, in welchem man diese Frage, die vulgärste von allen, öfter wiederholte: Wozu nützt es?" ((De l'Allemagne, II, 2).

[2] Vortrag, gehalten im pädagogischen Vereine in Gera.

ordentlichen Reizempfänglichkeit, einen reichen Vorstellungsschatz, „lernt er die tausend Dinge des Vaterhauses, der Straße, des Gartens, des Feldes, des Waldes, die Wunder des Himmels, die mannigfaltigsten Naturereignisse, Land und Leute der Heimat kennen und zumeist auch benennen, lernt er einen großen Teil des Wörterschatzes seiner Muttersprache und ihre wichtigsten Wort- und Satzformen gebrauchen, lernt er vorstellen und denken im heimatlichen Dialekt. Woran Erwachsene oftmals achtlos vorübergehen, ist ihm die Quelle zahlreicher Entdeckungen; von jedem Ausfluge, jedem Spaziergange bringt das Kind einen reichen Strauß neuer, interessanter Vorstellungen mit nach Hause. Es erlebt keine Zeit wieder, in der es so viel Neues aufnähme; jeder Tag ist da ein heißer Schöpfungstag".[2]

Alle diese Vorstellungen sind aus eigner Erfahrung, aus dem persönlichen Verkehr mit der heimatlichen Natur, mit der heimatlichen Bevölkerung gewonnen; sie sind deshalb die stärksten und dauerhaftesten, welche der Seele gehören, und sie müssen es werden, weil die Natur immer und immer wieder Gelegenheit bietet, sie zu wiederholen, sie zu befestigen. Hieraus erklärt sich die Thatsache, daß viele der frühsten Erinnerungen wie „in Erz gegraben" in der Seele haften; es ergiebt sich ferner die hohe Bedeutung dieser gewonnenen Vorstellungselemente: sie bilden den Grundstock, das eiserne Kapital, an welches die Seele gebunden ist, sie stellen die Grundlage aller späteren Bildung dar (Lange); denn ihnen wohnt, vermöge ihrer Stärke und Dauerhaftigkeit, große Lebendigkeit, Beweglichkeit, Reproduktionsfähigkeit inne, so daß sie sich, weil sie Dinge der Außenwelt widerspiegeln, am besten eignen zu „stellvertretenden Bildern des Entlegenen und Vergangenen, zur Verdeutlichung dessen, was in zeitlicher und räumlicher Beziehung über unsern Gesichtskreis hinausliegt".[2] Auf fast alle späteren Wahrnehmungen und Vorstellungen vermag der aus der Heimat erworbene Geistesschatz einzuwirken und bei neuen Aneignungen, Apperzeptionen, die apperzipierenden Vorstellungen zu bilden, welche dem Neuen entgegenkommen, es aufnehmen und einreihen.

---

[1] Dr. Lange, Über Apperception.

[2] Dr. Lange, s. o.

„Wie aber der Erwachsene für die Erfahrungsgebiete, für diejenigen Kreise seiner Thätigkeit, in denen er am leichtesten und mit dem meisten Erfolge wirkt, in denen er sich vollständig „heimisch" fühlt, die stärkste Zuneigung und Liebe gewinnt, so erhalten auch für das Kind jene Vorstellungen von den Objekten der Heimat einen ganz besonderen Reiz, weil sich mit ihnen zahlreiche Gefühle der Lust, der gelingenden Thätigkeit verknüpfen".[1] Wie viele freudige Erinnerungen schließen sich nicht an den Spielort unserer Kindheit an? „So wie in der Heimat", sagt Goltz, „fühlen wir nirgend und nimmer unsere Seelenkräfte, unser Dasein, und alles, was zu diesem Dasein gehört: Eltern, Geschwistern, Blutsverwandte und Kameraden ..... So schön ist die Welt an keinem Orte; mit so vertrauten, wohlbekannten Zügen grüßen uns die Menschen, die Tiere, die Häuser, die Hütten, die Bäume, die alten Strauchzäune, die Wege und Stege, das Steinpflaster auf den Gassen und die Ackerfurchen im Felde, so grüßt uns das Leben nirgend mehr in der Welt".[2] So wird das Fleckchen Erde, wo es einem Kinde vergönnt war, glückliche Jugendjahre zu verleben, ein ihm werter und lieber Ort. Wie schwer wird doch oft dem Auswanderer der Abschied von der Heimat; und in den Liedern des Handwerksburschen klingt es immer wieder: Es ist zwar schön im fremden Lande, doch zur Heimat wird es nie. Das Heimweh, es hat seinen Grund in der Liebe zur Heimat; das „Elend" ist der Gegensatz zur Heimat. „Du zogst mich groß, du pflegtest mein, und nimmermehr vergeß ich dein." „Wenn ich den Wandrer frage: Wo kommst du her? Von Hause, von Hause, spricht er und seufzet schwer", so singen wir in unseren schönen Volksliedern.

Tausend Fäden haben sich von der frühsten Jugend an zwischen Heimat und Gemüt geknüpft; die Dinge der Heimat waren Zeugen unseres Jugendglücks; darum haben wir gemütliches Interesse an ihr gewonnen; sie hat unser Herz erfaßt, so daß es mit tausend Fasern an ihr hängt. Bedeutend sind die Einwirkungen der Heimat auf die ganze geistige Entwicklung

---

[1] Dr. Lange, s. o.

[2] Goltz, Buch der Kindheit.

des Menschen.[1] Unbewußt sammelt sich in der jugendlichen Seele eine Fülle geistiger Kraft, welche bestimmend auf Geist und Gemüt einwirkt, und zwar verschieden nach dem Charakter der heimatlichen Natur.

Wie hat sich nun die Schule zu dem Vorstellungsmaterial zu verhalten, das die eigne Erfahrung in die Kindesseele gelegt hat? Aller Unterricht muß sich auf das innere Leben des Kindes gründen und dem Verlangen seiner Seele entgegenkommen. Der erste Unterricht muß sich an das eigene Leben des Kindes anschließen, anknüpfen. Denken wir uns nun ein Kind, das eben zur Schule gekommen ist; es tritt ein zwischen die vier kahlen Wände des Schulzimmers; vor ihm steht der Lehrer, welcher ihm meist als ein ernster und strenger Mann geschildert worden ist; einen großen Teil seiner Gedanken, seiner Gemütszustände, seine stärksten und lebendigsten Vorstellungen, die am Spielplatze, bei den Kameraden, am Elternhause haften, sollte es diese mit einem Male unterdrücken, sollte es sofort langweilige Buchstaben lernen, Zahlen schreiben? Nimmermehr darf der erste Unterricht mit Dingen beginnen, welche dem Kinde fremd sind; er muß es vielmehr zurückführen in das Feld seiner inneren und äußeren Erfahrungen. „In und an der Heimat hat das Kind all die Vorstellungen, die es mit zur Schule bringt, erworben; hier wohnen die Objekte seiner Wahrnehmungen, hier wurzeln seine Anschauungen und Gefühle.“[2] Was ist natürlicher, als daß wir in diesen Schatz zurückgreifen, ihn kennen lernen, auf ihm aufbauen? So ist uns die Brücke gegeben, welche unseren Gedankenlauf mit dem des Kindes zu verbinden vermag, und die Kleinen werden uns mit Freuden folgen in diesen ihren lieben Bekanntenkreis, denn in demselben sind sie „heimisch“. Es wird uns nicht schwer werden, daselbst ihre Aufmerksamkeit zu erregen, sie lehren, unseren Gedanken zu folgen, sie an Ausdauer und geistige Thätigkeit gewöhnen. Bald aber werden wir da ein großes Gebiet finden, das unserer sorgsamsten Pflege bedarf. Wohl steht fest, daß das Kind mit den von frühster Jugend an er-

---

[1] In vortrefflicher Weise dargelegt von Karl Lange in seiner Schrift: „Über Apperception“ und in der Festrede: „Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen“, erschienen bei Neupert in Plauen.

[2] Lange, s. o.

worbenen zahlreichen Vorstellungen die besten Apperceptionshülfen mit zur Schule bringt; wohl können wir viele dieser Vorstellungen „starke“ nennen, und zwar um der sie begleitenden Gefühle willen; doch lassen wir uns nicht blenden, überschätzen wir die Bedeutung und den Wert dieser durch die tägliche Erfahrung, ohne Absicht und Zuthun erworbenen Geistesschätze nicht für den Unterricht; denn „da die Aufmerksamkeit des sich selbst überlassenen Kindes naturgemäß auf das durch Farbe und Form Auffallende, auf das durch zufällige und unwesentliche Umstände nahe gebrachte sich zumeist richtet, kann in demselben Vollständigkeit, Genauigkeit und Klarheit nicht erwartet werden“.[1] Noch wissen die eintretenden Zöglinge in der Regel ihre Sinne nicht zu gebrauchen; die Eindrücke der Außenwelt scheinen ihnen oft wie das „Bild der Uferweiden im Wasserspiegel des Teiches“; noch mangelt ihnen Ausdauer und Aufmerksamkeit im Beobachten, und wichtige alltägliche Vorstellungen fehlen ihrem Geiste. Die statistischen Erhebungen zeigen, wie viele der bekanntesten Dinge und Erscheinungen spurlos an ihren Sinnen vorübergegangen sind, oder wie überhaupt dergleichen ihnen noch nie entgegengetreten ist; aber „das leidige Voraussetzen von unbekannten Dingen als bekannt in den Kinderköpfchen und -herzen hemmt jeden geregelten Unterricht und pflanzt ein gedankenloses Hinnehmen und ein gedankenloses Aussprechen von Worten, an deren Sinn niemand denkt“.[2]

Für jede Klassenarbeit sind gleiche Grundanschauungen, gemeinsame Grundbegriffe nötig, aber wie mannigfach verschieden ist doch die Zahl und Menge, die Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungselemente bei den einzelnen Zöglingen? Welche grellen Unterschiede treten da oft zu Tage? Was die Kinder selbst beobachten, trägt den Charakter des Planlosen und Zufälligen, und man kann nicht verlangen, daß sie von den gesehenen Dingen klare Anschauungen besitzen; denn da müßten sie ja alle wesentlichen Merkmale deutlich erfaßt haben; aber das Auge des Kindes haftet am Auffälligen, Zufälliges tritt oft dazu, und so bleiben die Anschauungen unklar, ja oft sind

---

[1] Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule, S. 119.
[2] Leiden und Freuden eines Schulmeisters, von J. Gotthelf.

sie ganz falsch; es sind ihm die Fiederblättchen des Rosenstockes besondere Blätter, der Schwan ist ihm eine große Gans.

Unbestritten gehören aber die heimatlichen Vorstellungen zu den wichtigsten, welche dem Geiste je zugeführt werden. Klare heimatliche Anschauungen sind die Grundbedingung für jeden erfolgreichen späteren Unterricht, namentlich für den in den Realien; denn es ist bekannt, „daß man unbekannte, fremde Dinge, die unserer sinnlichen Wahrnehmung entrückt sind, nur dadurch kennen lernen kann, daß man sie mit ähnlichen, bekannten Gegenständen zusammenhält und mit ihnen vergleicht; wie es denn überhaupt ein unwiderleglicher, den Lehrern aber in seiner unendlichen Wichtigkeit und Fruchtbarkeit noch immer nicht hinlänglich bekannter pädagogischer Grundsatz ist, daß der Mensch überhaupt das Unbekannte durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem und durch Anreihung an Bekanntes richtig auffaßt und kennen lernt. Auf welchem Wege können und sollen wir daher unsere Schüler mit fremden, ihrem Gesichtskreis entrückten Gegenständen der Erdbeschreibung bekannt machen? Welch anderes Mittel giebt es dazu, als die Kenntnis der nächsten, mit offenen Augen und mit Verstand aufgefaßten Umgebung des Hauses und des Wohnortes?“ so sprach der Altmeister Diesterweg, und der Vater des Anschauungsunterrichtes, er sprach: „Wer die Heimat nicht versteht, die er sieht, wie will er die Fremde verstehen, die er nicht sieht?“ Es setzt der erfolgreiche Unterricht in der Geographie eine Menge klarer Begriffe aus dem Gebiete der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie voraus; das Kind soll im Geiste tausende von Meilen durcheilen, soll sich unter tausend Quadratmeilen etwas denken, soll auf steilen Felsenpfaden auf die Berggipfel steigen und kennt nicht die Größe einer Quadratmeile, ist sich des Aussehns des heimatlichen Berges nicht deutlich bewußt. Für den Geschichtsunterricht wäre es unmöglich, seine hohe Aufgabe zu lösen, wenn wir nicht für den kleinen Kreis der Heimat, für sein geschichtiches Werden gemütliches Interesse hätten, nicht mit Herz und Gemüt innigen Anteil an den Geschicken der Heimat nehmen. Wie vermöchten wir uns ferner fremde Pflanzen- und Tierformen, ihren Bau und ihre Lebensweise vorzustellen, wenn nicht einheimische Vertreter Vergleiche zuließen?

Es ist daher des Lehrers Pflicht, sich stets zu fragen, welche Vorstellungen aus dem heimatlichen Erfahrungskreise, aus dem bereits vertrauten heimischen Anschauungs- und Vorstellungsmaterial bieten geeignete Anknüpfungspunkte, passende Vergleiche für das anzueignende Neue? Die Heimat vermag fast immer dieser Aufgabe zu dienen, denn sie bietet „alle bedeutsamen Erscheinungen in Natur- und Menschenwelt wie in einem Mikrokosmos.“ [1] „Die Heimat ist ein geographisches Individuum: an dem Umgange mit diesem Individuum gewinnt der heranwachsende Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der großen Welt“ [2], und von Ritter hören wir die Worte: „Die natürlichste Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientiert und zu fixieren sucht, auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt“. „Schaffen wir unseren Schülern eine möglichst reiche Fülle scharfer und deutlicher sinnlicher Anschauungen von räumlichen Verhältnissen und was zu ihnen gehört, sorgen wir, daß diese individuellen Bilder ebensowohl sich zu ganzen verknüpfen, als sie beweglich und bereit zu Reproduktionen sich erweisen“ (Stoy) Fassen wir zusammen, so ergiebt sich: Der Realunterricht bedarf zur fruchtbringenden Darstellung zahlreicher Apperceptionshülfen, nur die Heimat vermag dieselben zu bieten, doch gewinnt das Kind klare und umfassende heimatliche Anschauungen nur unter sicherer Führung, durch einen wohlgeordneten Unterricht. Es tritt daher die Notwendigkeit an den Lehrer heran, seine Kinder zurückzuführen in die vertrauten Stätten und Gefilde, sie dieselben besser kennen zu lehren, sie ihnen lieber und teurer zu machen — Heimatskunde zu treiben.

Welche Aufgaben erwachsen dementsprechend dem heimatskundlichen Unterrichte? Der erste Unterricht muß so geartet sein, daß er die im vorschulpflichtigen Alter mangelhaft betriebene Ausbildung der Zöglinge möglichst schnell und vollständig nachholt, klare und gleiche Grundanschauungen und Begriffe gewinnt. Es ist aber der Mensch ein sinnlich-geistiges Wesen, „es ist nichts im Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen“; nun versteht aber das Kind noch nicht, seine Sinne recht zu

---

[1]) Rusch, Methodik des geographischen Unterrichts.

[2] Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1878.

gebrauchen; es sieht bloß, aber es schaut noch nicht und vermag infolgedessen auch keine Anschauungen zu gewinnen. Des Kindes Anschauungen sind „rohe“, wie Herbart sie bezeichnet, zu „reifen“ müssen sie durch den Unterricht gestaltet werden; deshalb ist die erste Aufgabe, daß wir die Sinne schärfen, die Vorstellungen klären, vermehren und ordnen.

Wir benutzen des Kindes rohe Anschauungen, gehen des näheren auf sie ein, sichten das Unklare vom Klaren, suchen das Falsche und Fehlende, stellen ihm den Gegenstand vor die Augen, sei es im Schulzimmer, sei es, daß wir ihn im Freien suchen und beschauen, berichtigen, vervollständigen, ordnen, und verbinden die Vorstellungen zu einem wohlgefügten Gesamtbilde; dabei veranlassen wir das Kind zum Sprechen und entfesseln nach und nach die Sprachkraft. Auf diese Weise lehren wir das Kind einen Gegenstand in allen seinen Teilen und Merkmalen kennen (natürlich nur die wichtigsten), und es bekommt ein vollkommenes Bild, eine Anschauung von ihm; denn dieselbe kann nur durch die gesteigerte Thätigkeit eines oder mehrerer Sinne, verbunden mit willkürlicher Aufmerksamkeit, gewonnen werden. Doch damit ist noch nicht genug gethan; es sollen ja diese gewonnenen Anschauungen von räumlichen und zeitlichen Verhältnissen Apperceptionshülfen für den späteren Unterricht werden. Wie ist dies zu erreichen? Nur einem in all seinen Teilen innig verbundenen Gedankenkreise wohnt Stärke, Dauer und Reproduktionsfähigkeit inne. Um dies zu erreichen, müssen alle verwandten Vorstellungen von der Heimat in eine innige Verbindung gekettet werden; es müssen die einzelnen sich umbilden „zu einem wohlgefügten Gewebe von Vorstellungsreihen, welches sich nicht nur durch möglichste Klarheit des Einzelnen und durch innige Verbindung zwischen den kleineren und größeren Gliedern kennzeichnet, sondern dem zugleich als Folge dieser Eigenschaften eine solche Lebendigkeit, Beweglichkeit und Bereitwilligkeit zu Reproduktionen innewohnt, daß sein Inhalt im späteren Unterrichte in der denkbar günstigsten Weise das Entstehen von Phantasiebildern für solche Gegenstände, Erscheinungen und Ereignisse ermöglicht, welche nicht in dem Gebiete der unmittelbaren Anschauung, sondern in räumlicher und zeitlicher Beziehung über unseren Anschauungskreis hinaus liegen, es

ermöglicht, daß an den heimatlichen Objekten und Verhältnissen dem Kinde Ur- und Musterbilder für das Gesamtgebäude des erziehenden Unterrichts gewonnen werden.[1]

Lassen Sie uns des näheren für die einzelnen Wissensgebiete diese Aufgabe bedenken. Besonders ist es der geographische Unterricht, welcher einer gründlichen Vorbereitung, einer Menge von Apperceptionshülfen zu einer fruchtbaren Darstellnng bedarf.[2] Die Geographie ist eine noch junge Wissenschaft; denn bevor man nicht mit Ritter „die ewigen Berge Gottes mit ihrem äußeren und inneren Bau" als das eigentlich Herrliche und Wesentliche und „die Gestaltung und Gliederung der Kontinente als tiefgehende und anziehende Bilder" erkannte, bevor man nicht statt der politischen die physischen Verhältnisse des Landes zur Grundlage der Betrachtung machte, konnte man auch die Bedeutung der Heimat nicht recht verstehen und würdigen.[3] Wenn wir nun jetzt vom geographischen Unterricht fordern, er solle von der Anschauung ausgehen, so können wir, da die Gegenstände meist den Sinnen entrückt sind, Anschauungen nur zu erzeugen suchen durch Worte, das Bild der Wandkarte, durch Abbildungen, durch Kreide und Wandtafel. Wir gehen von der Karte als dem besten Anschauungsmittel aus, lassen ablesen was möglich, das lebendige Wort tritt hinzu, Zeichnungen und Abbildungen fördern, daß im kindlichen Geiste ein Phantasiebild erzeugt wird. Dasselbe entsteht und entspricht unseren Erwartungen aber nur dann, wenn das Kind die nötigen appercipierenden Vorstellungen besitzt. „Landkarten sind Steine der Weisen; sie sind aber auch nichts weiter als Steine, wenn ihnen der Weise mangelt", sagt Peschel.[4] Der Weise, das sind die

---

[1] Ranitzsch, s. o.

[2] „Der geographische Unterricht, welcher nicht in den Ergebnissen einer ausführlichen Heimatkunde seine Hilfe suchen kann, spielt auf einem Instrumente, welchem die Saiten fehlen." Stoy, Allgemeine Schulzeitung 1875, S. 353.

[3] Günther, Die Heimat im Schulunterricht.

[4] „In jeder Wissenschaft", sagt Rousseau, „ist die Kenntnis der Zeichen ohne Kenntnis des Bezeichneten nichtig. Beim Unterrichte der Kinder bleibt man aber bei den Zeichen stehen; so beim geographischen, da man Karten zeigt und die darauf bezeichneten Namen beibringt, welche für das Kind eben nur auf dem Papiere existieren, wo man sie zeigt. Nach

appercipierenden Vorstellungen. Die Zeichen der Karte sind Reproduktionshülfen für Sachen, für Berge, Hügel, Kettengebirge, Massengebirge, Hochland, Tiefland, Steilabfall u. s. w. Bei dem Sehen der Zeichen sollen die betreffenden Landformen ins Bewußtsein kommen, was aber nur dann geschieht, wenn mit dem Zeichen die Sache innig verbunden ist. Wie ist aber diese innige Verbindung zu schaffen? Eine Verbindung wird um so inniger, je öfter Vorstellung und Zeichen in möglichster Klarheit gleichzeitig im Bewußtsein waren. Dazu ist erforderlich, daß Zeichen und Sache gleichzeitig geschaut worden sind; dies kann natürlich nur bei solchen Objekten geschehen, welche der unmittelbaren Anschauung unterliegen, und das sind uur heimatliche Gegenstände; deshalb erhält eine gedruckte Wandkarte nur dann den rechten Wert, sie wird nur dann recht gebraucht und verstanden, wenn die Schüler an und auf einer selbst gezeichneten gelernt haben; das sie dies lernen, ist Aufgabe der Heimatkunde. Weiter soll dann das lebendige Wort das Landschaftsbild beleben. Worte bezeichnen ebenfalls Sachen, sind Namen für dieselben. Wort und Sache müssen verschmolzen sein, damit das Erste das Andere weckt, und umgekehrt. Soll nun das zu entwerfende Bild ein klares werden, so ist die erste Bedingung, daß mit den Worten die richtige Sache verbunden ist, daß mit dem Worte „Berg" auch die Vorstellung „Berg" ins Bewußtsein tritt. Wollen wir nun ein Bild einer fernen Gegend entwerfen, so kann dies nur mit Hülfe der Phantasie geschehen. Vollkommen Neues vermag sie nicht zu schaffen; sie setzt ihre Gebilde aus „Elementen der Anschauung" zusammen, sei es aus Bruchstücken des Neuen oder aus stellvertretenden Vergleichungsobjekten, und deshalb bedarf die Geographie eine Fülle sinnlicher Anschauungen, welche die Elemente zu den Phantasiebildern abgeben müssen; diese hat die Heimatskunde zu schaffen. Bei den Abbildungen will ich nur daran erinnern, daß auch Bilder verstanden sein wollen und daß sie bloß einen kleinen

---

zweijährigem, gewöhnlichem Unterricht der Art findet sich ein Schüler nach den erhaltenen Regeln nicht von Paris bis Saint-Denis, er findet sich nicht in seines Vaters Garten nach einem Plane zurecht. So sind die Doktoren, welche über Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde genauen Bescheid wissen."

Digitized by Google

Raum veranschaulichen. Aus dem Gesagten vermögen wir wohl zu erkennen, daß ohne eine gründliche Heimatskunde kein segensreicher Unterricht in der Geographie möglich ist.

Nur kurz will ich die Aufgabe des heimatkundlichen Unterrichts für die Geschichte streifen. Es fordert der Geschichtsunterricht, daß sich das Kind in Zeiten versetze, wo es anders war als jetzt, daß es erkenne, wie mancher Zustand der Vergangenheit von der Gegenwart verschieden ist, daß vieles jetzt Bestehende erst nach und nach entstanden, manches jetzt nicht hätte sein können, wenn ihm nicht anderes vorausgegangen, und dies um so mehr, als man gerade jetzt beginnt, der Kulturgeschichte ein weiteres Feld einzuräumen; ferner muß das Kind erkennen, daß die Bedeutung eines Mannes für seine Zeit und die Nachwelt oft von großer Bedeutung zu sein vermag.[1] Voraussetzung ist natürlich, daß das Kind ein „Jetzt", d. h. gegenwärtige Zustände, Vergangenes und auch Zeugen des Vergangenen kenne, daß es sich mit Hülfe derselben ein Bild von Vergangenem entwerfen kann (Stadtmauern, Rüstungen). Wo anders aber als in der Heimat können diese Zustände beleuchtet, erkannt werden? Das ist die Aufgabe der Heimatskunde, oder sagen wir mit anderen Worten: Geschichtlichen Sinn entwickeln, geschichtliche Begriffe bilden, und, was als Hauptsache noch hinzutritt: Liebe zur Heimat wecken und pflegen, das ist die Aufgabe des geschichtlichen Teiles der Heimatskunde, das sind die appercipierenden Vorstellungen, welche sie zu schaffen hat.

Auch für die Naturkunde soll der heimatskundliche Unterricht vorbereiten. Nimmermehr kann aber diese Aufgabe allein darin bestehen, die bekanntesten Tier- und Pflanzenformen, sei es an gemalten, ausgestopften oder vereinzelten Objekten, einer anatomischen Betrachtung zu unterziehen. Welchen erziehlichen Wert hat es, wenn schon der Elementarschüler ein beliebiges Tier nach Anzahl und Form der Körperteile beschreiben kann, wobei Herz und Sinn nichts gewinnen für Teilnahme an der Natur? Sinn und Herz öffnen für die Natur, das ist die Aufgabe des heimatskundlichen Unterrichts. Hinführen an die ewig frische

---

[1] Siehe: „Die Heimat im Geschichtsunterrichte", von Albert Richter. Deutsche Blätter von Mann, Jahrgang 1889, Nr. 6—9.

Quelle der Natur, es auf ungesuchte Art und Weise anleiten, in Garten, Wiese und Feld zu sehen, zu beobachten, und dem, was es daselbst in der Natur auf bekanntem Boden gesehen, worauf es sein Sinnen gelenkt, dem unsere unterrichtliche Aufgabe zuwenden, herauslocken aus dem Kinde, was es selbst geschaut und unter welchen Verhältnissen, es dann dasselbe deutlicher kennen lehren, das ist die beste Vorbereitung für die Naturkunde.

Auch damit ist die Aufgabe der Heimatskunde noch nicht erschöpft. Noch ein großes Gebiet bedarf zu lebensvoller Darstellung klarer, heimatlicher Vorstellungen, und das ist der Sprachunterricht. Aus folgenden Worten Hildebrandts werden wir die Aufgabe erkennen: „Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen“.[1] Dies geschieht, wenn mit einem neuen Worte auch die rechte Vorstellung vom Dinge verbunden wird, wenn Inhalt und Form sich zusammenfinden; denn das bloße Wort ist eine „leere, farblose Hülse“, während es mit dem Inhalte „Gesicht und Farbe gewonnen hat, der Träger eines kleinen Besitzes von einem gewissen Werte“ geworden ist. Kein anderer Unterricht ist so geeignet, viele solcher innigen Verbindungen zu schaffen, als gerade die Heimatskunde.

So erwächst dem heimatskundlichen Unterricht die Aufgabe, für den Sachunterricht der späteren Schuljahre die nötigen appercipierenden Vorstellungen zu schaffen. Am meisten setzt nun aber der geographische Unterricht, wie kein anderer, einen Reichtum von konkreten Vorstellungen voraus, aus denen sich Phantasiebilder von Erdräumen, Zuständen und Ereignissen ungehindert bilden können. Die Heimat soll ein geographisches Musterbild werden, an welchem der Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der großen Welt gewinnt, und so wird die Heimatskunde zu einem „Vorhof der Geographie“.[2] Es fehlte der Vaterlandsliebe ohne die Liebe zur engeren Heimat, trotz ihres glänzenden Scheins, der warme Pulsschlag gesunden Lebens,

---

[1] Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht.
[2] Kanitzsch, Der Unterricht in der Volksschule, S. 41.

und so kann sich die Schule der Pflicht nicht entziehen, auf einer höheren Stufe dem Schüler die Heimat gründlicher kennen zu lehren, ihn in die Geschichte derselben, in das Verständnis unseres Volkstums und seiner Eigenart einzuführen und dadurch der Vaterlandsliebe ein sicheres Fundament zu geben.

Wie vermag nun die Heimatskunde ihre Aufgabe zu lösen? Nur dann, wenn ihr vom Beginn des Schulunterrichts an die sorgsamste Pflege zu teil wird. Anschauungsunterricht nennen die Einen den Sachunterricht der ersten Schuljahre und lassen vom dritten an Heimatskunde eintreten, die Anderen treiben schon vom ersten Schuljahre an Heimatskunde und geben ihr Raum durch drei bis vier Jahre. Man hat sich sogar darüber gestritten, ob die Heimatskunde zum Anschauungsunterricht gehöre[1] oder umgekehrt. Wenn wir die geschichtliche Entwicklung verfolgen, so finden wir: Fast alle Schulmänner erkennen die Wichtigkeit der heimatlichen Vorstellungen an, und alle wollen zuerst Objekte aus der heimatlichen Umgebung dem Kinde zuführen und beginnen damit schon im ersten Schuljahre; aber in Auswahl und Anordnung herrschen bedeutende Abweichungen, je nach der Aufgabe, welche diesem ersten Sachunterrichte gestellt wird. Weshalb gebrauchen manche Schulmänner den seit Pestalozzi üblichen Namen Anschauungsunterricht nicht mehr? Die Verfasser der Schuljahre sagen: „Der Name Anschauungsunterricht ist aber um deswillen nicht glücklich gewählt, weil er, lediglich von einem Merkmal der Methode hergenommen, den Lehrstoff gänzlich unberücksichtigt läßt. Es ist darauf immer einiges Gewicht zu legen, und der Name thut auch manchmal etwas zur Sache. In unserem Falle wenigstens hat er zur Folge gehabt, daß von Anfang an niemand recht gewußt hat, was in diesem Unterrichte zu lehren sei, und daß die Lehrbücher die größten Verschiedenheiten aufweisen. Auch der Name Heimatskunde giebt zunächst keine bestimmten Weisungen für das Unterrichtsmaterial, zeigt aber doch das Revier an, wo der Stoff zu suchen, und ist entsprechend den Namen für die anderen Unterrichtsgegenstände gewählt". Dem Anschauungsunterichte wollte man sogar die Existenzberechtigung

[1] Gelöst ist diese Frage nach dem Urteile Georg Richters am besten von Dr. Bartels, Gera in seinem Lehrplane für den Anschauungsunterricht. Verlag von Pierer, Altenburg.

streitig machen und ihn bloß als Prinzip beibehalten. Dieses ist namentlich Kehrs Absicht gewesen, welcher für das erste Schuljahr einen vereinigten Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht fordert. Kehr ließ sich bei dieser Forderung von der Konzentrationsidee leiten, keineswegs von einer Geringschätzung des Sachunterrichts. Jedoch stößt dies Bestreben gewöhnlich auf große Schwierigkeiten; denn beim ersten Leseunterricht soll der Schüler seine ganze Kraft auf Lesen und Schreiben konzentrieren können. Der Stoff muß bekannt sein. Es würde bei dieser Vereinigung alles auf die Fibel ankommen. Vermag ihr Stoff eine innige Konzentration mit dem Sachunterricht herzustellen, ohne ihn zu zerstückeln, so könnten wir uns vielleicht Kehrs Ansicht anschließen. Es ist aber „die Herstellung richtiger Verbesserungen der Fibel eins der schwierigsten Probleme der Unterrichtskunst“, bekennt Dr. Jütting. Dagegen können und müssen Sach- und Formunterricht in innige Verbindung treten, ohne einem jeden die Selbständigkeit zu nehmen. Man fordert jetzt allgemein einen Vorbereitungskursus fürs Lesen, welcher im Zerlegen von Sätzen, Wörtern, Silben und Zusammensetzungen seine Aufgabe findet. Wer bietet nun einen besseren Stoff für diese Übungen als die heimatskundlichen Besprechungen? Leicht kann man die Normalwörter in den Stoff der Heimatskunde einreihen, z. B. „Baum“ im Anschluß an den Garten, „Esse“ im Anschluß an das Haus. Der weitere Lesestoff wird durch den vorhergehenden heimatskundlichen Unterricht vorbereitet, wir brauchen dann unter dem bekannten Material nur auszuwählen. Und wenn Fabeln und Märchen im Vorbereitungskursus für die biblische Geschichte auftreten, so vermag wiederum die Heimatskunde die darin zur Sprache kommenden Tiere in ihren Betrachtungskreis einzuordnen.

Die Heimatskunde wird ihre Aufgabe nur dann lösen, wenn sie durch mehrere Schuljahre hindurch als besonderes Unterrichtsfach Raum hat, und zwar als ein Unterrichtsfach, welches besonders geeignet ist, Verknüpfungen in dem Gedankenkreise der Zöglinge herzustellen. Raumgebilde zu behandeln und sie zu lebensvollen zu gestalten, das ist ihre Aufgabe, und sie erreicht dieselbe, indem sie in den Kreis der Betrachtung zieht, was den Raum belebt. Bei Behandlung des Schulgartens treten

uns eine Fülle von wertvollen naturkundlichen Vorstellungen entgegen, wertvoll besonders deshalb, weil sie aus unmitelbarer Anschauung der lebendigen Dinge auf bekanntem Raume in bestimmter Verbindung uns entgegentreten. Diese werden nun im heimatskundlichen Unterricht selbst genauer betrachtet oder der sich meist bald abzweigenden Naturgeschichte überwiesen. Im zweiten und dritten Schuljahre knüpfen wir an die Raumgebilde Sagen und kleine geschichtliche Erzählungen an. Das Schreibersche Haus führt uns auf den Brand von Gera von 1780. Das Posthumus-Denkmal fordert, daß wir einiges aus dem Leben dieses verdienten Fürsten erzählen. Bei den Zwerghöhlen berichten wir vom Leben und Treiben der Zwerge. Den Marktplatz betreten wir am Markttage; das giebt uns Veranlassung, von den Landleuten, von Handel und Verkehr zu sprechen. Das Rathaus führt uns auf die Stadtordnung.

Indem wir auf solche Weise den Erfahrungskreis der Kinder bearbeiten, sie veranlassen, sich Rechenschaft zu geben über eine Menge ihnen bekannter Gegenstände und in fortschreitender Betrachtung die heimischen Raumgebilde behandeln, welche wir mit naturkundlichen und historischen Vorstellungen beleben, brauchen wir nicht zu fürchten, auf diese Weise dem Realunterrichte vorzugreifen „und die Gewürze als besonderen Gang zu servieren, anstatt die einzelnen Speisen mit ihnen anzumachen"[1]. Letzterer Vorwurf würde uns nur dann treffen, wenn wir nach Absolvierung des heimatskundlichen Kursus jeder ferneren Beziehung zu den heimatlichen Erfahrungskreisen enthoben zu sein glaubten, es ihnen selbst überließen, am rechten Orte und zu rechter Zeit das Neue mit dem Alten zu verknüpfen. Dann würden würden wir aber die Aufgabe der Heimatskunde gar nicht recht verstehen und ihre Bedeutung würdigen, daß sie nämlich starke Apperceptionshülfen bei der Aufnahme neuer Gedanken zu geben vermag, und wir deshalb dieser Aufgabe nicht nur auf den unteren Stufen unsere Sorgfalt zuwenden, sondern dies Bestreben als ein dauerndes und allgemeines auch dem späteren, dem gesamten Unterrichte zuweisen müssen, indem wir alles Fremde und Entlegene auf die Heimat zurückbeziehen, allen

---

[1] **Willmann**, Pädagogische Vorträge.

Unterricht an die Erfahrung des Kindes anschließen. Es lassen sich geographische Verhältnisse fernliegender Gegenden dadurch wirksam veranschaulichen, daß man sie mit ähnlichen Verhältnissen in der Heimat vergleicht, oder von letzterer ausgeht und das neue Bild mit neuen Zusätzen entstehen läßt, auch wenn dieselben im heimatskundlichen Kursus keine Berücksichtigung finden konnten, denn erschöpfend kann derselbe ja niemals sein. So steigt das Kind zu den höchsten Berggipfeln empor, indem es den Hainberg so und soviel mal aufeinander setzt. Mit der Vorstellung der heimatlichen Winterlandschaft wandert es hinein in die Eisregion des Nordpols. Der geringe Wasserstand der Elster im Sommer läßt leicht einen Schluß auf die Wasserarmut der tropischen Flüsse während der Dürre zu, und andererseits die gewaltigen Wassermengen im Frühjahr und Herbst auf den ungeheuren Wasserreichtum während der Regenzeit. Unsere jährlichen Überschwemmungen sind ein Bild jener Überschwemmungen im Kleinen. Die „Hohle" bei Gera verdeutlicht den Begriff eines Gebirgspasses.

Tritt ferner die Geschichte den Kindern nicht dadurch näher, gewinnt sie nicht an erhöhtem Interesse, wenn wir ihr heimatliche Züge einfügen? Nicht nur lernen auf diese Weise die Kinder ihre Heimat gründlich kennen und lieben, sondern wir steigern damit auch den Erfolg des gesamten Geschichtsunterrichts; denn die Denksteine heimatlicher Geschichte werden zu Merksteinen der deutschen Geschichte[1]. Behaltlich und interessant vermag der Lehrer die einzelnen Geschichten zu gestalten durch Einfügung wohlgewählter Einzelheiten aus der heimatlichen Geschichte. In den Vorkursus gehört die Geschichte nicht, dahin gehören episodische Geschichtserzählungen, Märchen und Sagen, über welche die Brüder Grimm die schönen Worte sprechen: „Es wird dem Menschen von heimatswegen ein guter Engel beigegeben" u. s. w. Tritt dann die Geschichte selbständig auf, so können wir oft von den bekannten Stoffen ausgehen, oder fügen an geeigneten Stellen heimatliche Geschichte ein, geben Detailmalerei, wie Willmann sagt, was ja namentlich die Kulturgeschichte fordert; denn geht dieser die Vertiefung in das Einzel-

[1] Günther, Die Heimat im Schulunterrichte.

leben des Volkes nicht voraus, so verlieren sich die erworbenen Kenntnisse sehr bald wieder. Aber dann haften sie, wenn sie lebendigen Gehalt auf anschaulichem Hintergrunde besitzen, den oft die Heimat zu bieten vermag. Eine geschichtliche Thatsache, deren Schauplatz dem Kinde durch die Anschauung bekannt ist, eine Person, von der das Kind weiß, daß sie an gleichem Orte mit ihm gewohnt hat, daß sie dieselben Wege gegangen, dieselbe Landschaft geschaut, wird viel lebendiger vor der Kindesseele stehen, es bringt ihr schon eine im Gemüte wurzelnde Anteilnahme entgegen. Auch wir besitzen einen Reichtum von historischen Merksteinen. Ich will nur an einiges erinnern: Heinrich I. erdrückte die letzten Bewegungen der Slaven, setzte in unserer Gegend fünf Vögte ein: Plauen, Weida, Greiz, Gera, Hof, deren gesamtes Gebiet das Vogtland genannt wurde. Die Kirche von Veitsberg, 974 erbaut, erinnert an einen solchen Voigt, den Grafen Aribo. Der runde Steinturm auf Schloß Osterstein ist ein Zeuge aus jener Zeit. Wo können wir besser als in Gera die Wandlung in der Herstellung der Kleider zeigen? Wo sonst Hausfrau und Magd an Rocken und Spindel, mit Rad und Spule arbeiteten, da stehen große Fabrikgebäude mit Tausenden von Spulen und Spindeln, durch Dampf bewegt. Zum Material, welches der Geschichtsunterricht zur Veranschaulichung und Erhöhung des Interesses heranzieht, gehören auch Volkssitten, Lieder, Sprüche und Redensarten, in denen sich Volksgeist, Volksphantasie und Volksgemüt oft überraschend klar ausprägt.

Wie nötig der Naturkunde und belebend für den deutschen Unterricht die heimatlichen Beziehungen sind, dessen haben wir schon kurz gedacht. Auch für die Raumlehre bietet die Heimat die einfachsten Formen, sei es an Denkmälern, Gebäuden, Häusern, Säulen, Türmen, welche an betreffender Stelle den Ausgangspunkt bilden. Und welches ersprießliche Feld wäre nicht dem Zeichenunterrichte gegeben, wenn er sich viele Formen selbst winnen wolle, welche leicht an Eisenthüren, Eisenstaketen, Verzierungen an Häusern zu finden sind.

Wenn wir nun uns im gesonderten heimatskundlichen Unterricht hauptsächlich die Aufgabe gestellt haben, Ur- und Musterbilder für den späteren Sachunterricht entwerfen und sie zu

starken Reproduktions- und Apperzeptionshülfen zu gestalten, so fordern wir im weiteren Unterrichte, daß auf diese heimatlichen Vorstellungen fort und fort Bezug genommen wird, daß auch die späteren Erfahrungen des Kindes von der Heimat, wie sie ihm im Laufe der Schulzeit zu teil werden, in gleichem Maße zu berücksichtigen sind; dann bleibt der Oberstufe noch die besondere Aufgabe, das Heimatsbild in wohlgeordneter Weise zu einem Ganzen zu gestalten, an dessem Wohl und Wehe der Jüngling und die Jungfrau innigen Anteil nehmen, denn dadurch geben wir der Vaterlandsliebe das sicherste Fundament.

Es giebt wohl keine heimatliche Scholle, die nicht ihre eigenartigen Reize in sich birgt, die, und sei sie noch so eintönig und armselig, für ihre Bewohner nicht eine Fülle von Vorzügen im Vergleich mit andern Ländern in sich schlösse. Hier an dem heimischen Boden muß der Zögling alle Vorzüge kennen lernen, hier muß er zu Hause sein wie sonst nirgends, denn auf der Wertschätzung des Heimatlandes wird sich die Vaterlandsliebe gründen und befestigen. Jetzt, nachdem er alle Länder und Völker im Geiste durchwandert und die Schönheiten und Vorzüge, Mängel und Schattenseiten derselben erkannt, jetzt muß das Dichterwort in seinem Herzen haften: „Dem Land, wo meine Wiege stand, ist doch kein anderes gleich". Hier auf der Oberstufe, da ist der rechte Ort, daß er auch die Bedeutung und Stellung seines Heimatlandes im Reiche kennen, und seine Kulturverhältnisse gegenüber anderen Ländern würdigen lerne. Hier wartet noch eine schwere aber wichtige Aufgabe. Bald wird der Schüler hinaus ins Leben treten, Staat und Gemeinde werden Forderungen an ihn stellen. Damit nun der Schüler mit den Grundforderungen vertraut sei, welche diese an ihre Bürger stellen, wollen manche Gesetzeskunde in die Schulen einführen. Ist ein solches Unterrichts*fach* nötig? Ist nicht hier auf der Oberstufe, wo wir das Heimatsbild zu einem Ganzen abschließen, wo wir von der Bedeutung und Stellung unseres Heimatslandes sprechen, der beste Ort gegeben, an dem wir das Wichtigste und Nötigste aus den Staatseinrichtungen anschließen können? Darum: *Im letzten Vierteljahr der Schulzeit widme sich der Realunterricht besonders der Heimat*[1].

[1] Rusch, Methodik des geographischen Unterrichts.

Wenn wir nun das Ganze noch einmal überschauen, so müssen wir doch gestehen, daß der Heimatskunde eine außerordentlich hohe Bedeutung innewohnt, daß sie für das Unterrichtsziel von besonderer Wichtigkeit ist, weil sie geeignet ist, mittelbar und unmittelbar edles Interesse zu pflegen. Der heimatskundliche Unterricht darf auf das lebhafteste Interesse des Kindes rechnen, weil er Dinge und Verhältnisse behandelt, die im Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder liegen [1]. Er vermag sinnige Beobachtung der Natur und des Menschenlebens anzuregen und ein lebendiges Gefühl für die Schönheiten und Wunder der Schöpfung zu wecken; er leitet zur Wahrheit an, denn nur über das, was der Schüler selbst gesehen und beobachtet, nur darüber soll er sprechen, „überall dringt der heimatkundliche Unterricht auf wahrhafte Mitteilung über wirksame Dinge und Erscheinungen. Von einer frühzeitigen und strengen Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit im Kreise des Intellektuellen darf man aber gewiß nicht ohne Grund erwarten, daß sie eine günstige Vorbedingung schaffe für die Liebe zur Wahrheit auch im sittlichen Gebiete“ [2]. Die Heimatskunde ist eines der sichersten und nachhaltigsten Mittel, einen gesunden und starken Patriotismus im Zöglinge groß zu ziehen. So ist sie geeignet, sowohl den Interessen der Erkenntnis, als auch denen der Teilnahme reichen Stoff zuzuführen. Und indem wir nun die Kinder immer wieder hinführen auf das reiche Gebiet ihrer inneren und äußeren Erfahrungen, diese zu starken Apperzeptionshülfen machen, indem wir unausgesetzt fortfahren, diese eigenen Erfahrungen dem Getriebe des Unterrichts einzuweben, und fortgesetzt Verknüpfungen zwischen jenen Erfahrungen und den neuen Lehren schaffen, sorgen wir auf die beste Art, geben wir die besten Hülfen, daß das Interesse für die einzelnen Unterrichtsfächer wirklich zustande kommt. Auf diese Weise erzeugt die Heimatskunde mittelbar edles Interesse. Wenn also die der Anschauungswelt angehörigen Apperzeptionsstoffe, welche zum Teil in der geheimnisvollen Tiefe der jugendlichen Seele schon schlummern, durch den Unterricht zu ursprünglichem Leben hervor-

---

[1] Trommau, Der Unterricht in der Heimatskunde.

[2] Göpfert, Über den Unterricht in der Heimatskunde. S. 13.

gehoben, selbst zu apperzipierenden Kräften werden, und allem, was sich mit ihnen verbindet, etwas von ihrer Ursprünglichkeit, ihrer Innerlichkeit, ihrem zeugungskräftigen Leben mitteilen, wenn die Naturbeobachtung mit dem Naturgefühl sich verbindet, das Schauen und Denken des Kindes zu dem Heimatsgefühl in Beziehung gesetzt wird, wenn der geheimnisvolle Zauber der Muttersprache und die bannende Kraft der Volkssitte, wenn alles dies in berechneter Geschlossenheit für den Unterricht und die Erziehung fruchtbar gemacht würde, dann erst wäre der ganze Schatz der fruchtbarsten Apperzeptionshülfen aus der Heimat gehoben, und es müßte eine Fülle zusammenwirkender Eindrücke von solcher Tiefe, Kraft und Fruchtbarkeit im Kindesgeiste entstehen, dem kein anderer Unterrichtsstoff gleichkäme[1].

IV.

Die Geometrie in der einfachen Volksschule.

Von

Schuldirektor L. Mittenzwey, Leipzig-Lindenau.

Dem geometrischen Unterrichte ist jetzt in allen Schulen ein Plätzchen bereitet worden. Die beiden letzten Jahrzehnte haben hierin Wandel geschaffen; denn während wohl ehedem in den höheren Schulen die Geometrie stets einen integrierenden Teil des Lehrplans ausmachte, konnten die Volksschulen an diese Disziplin nicht denken; höchstens brachten die weitergehenden Rechenbücher unter einem kurzen Abschnitte, gewöhnlich dem letzten, einige Aufgaben zur Längen-, Flächen- und Körperberechnung, die meisten aber nicht einmal dieses! — Und doch darf die Kultur des räumlichen Darstellens nicht vernachlässigt werden, alles muß, was wahrgenommen wird, exakt durch Maß, Zahl, Gewicht und Zeichnung aufgefaßt werden können. Keine Sprache ist deutlicher, klarer und ausdrucksvoller als die Zahl und die Zeichnung; und ohne Sonderung und Gliederung verschwimmt das Objekt, und seine Einzelheiten verwirren sich. Ja, die

[1] Siehe: Frick, Lehrproben und Lehrgänge, Jahrg. 1884, Heft 8.

Raumvorstellungen sind für die Ausbildung des menschlichen Geistes von der größten Bedeutung; ist doch die Raumwelt mit der unerschöpflichen Fülle von Verhältnissen des Nebeneinander der ewige Tummelplatz des menschlichen Anschauens und Denkens. Sie weckt den Formensinn, behütet vor oberflächlichem Betrachten der Dinge, übt und bildet das Auge, gewöhnt an Exaktheit der Vorstellungen und an logisches Denken, dient der Anbildung darstellender Fertigkeiten durch Handhabung der geometrischen Werkzeuge u. s. w., entwickelt den Geschmack und unterstützt die ästhetische Bildung. Nicht minder wichtig ist der materielle Wert und die praktische Bedeutung. Allen Handwerkern, die in Holz, Metall, Stein, Leder u. s. w. arbeiten, sind geometrische Kenntnisse unentbehrlich, wenn nicht durch unzuverlässiges Probieren Material, Geld, Zeit und Arbeitskraft vergeudet werden soll. Doch auch für den Landmann sind geometrische Kenntnisse nötig; er muß imstande sein, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes, den Raum eines Wagenkastens annähernd bestimmen oder den Kostenbetrag bei Herstellung eines Abzugsgrabens, einer Drainierung, eines auszustechenden Teiches, eines auszugrabenden Kellers, das Mauerwerk eines Gebäudes berechnen zu können. —

Das Unternehmen, Stoff und Methode eines Unterrichtsgegenstandes für irgend eine Art Schulen festzustellen, hat von zwei Seiten Weisung zu erhalten. Es muß sich zunächst nach den allgemeinen Gesetzen der Pädagogik richten, anderenteils auf die Verhältnisse und Umstände Rücksicht nehmen, unter denen die Schule arbeitet und der Erreichung ihres Zieles zustrebt.

Die Volksschule nun arbeitet unter schwierigeren Verhältnissen als irgend eine andere Schulspezies, denn es ist dieser nicht nur verhältnismäßig die kürzeste Unterrichtszeit zugemessen, sondern, sie entläßt auch ihre Schüler nicht nach ihrer geistigen Reife, sondern in einem bestimmten Lebensalter. Wenn auch beide Bestimmungen gesetzlich modifiziert sind und selbst ein bestimmtes Wissensquantum als Bedingung der Entlassung gefordert wird, so kann dieses nur ein geringes und bescheidenes und in vielen Fällen doch nicht zu prästierendes sein, besonders auch, weil schon früh auf die erwerbende Thätigkeit des Volksschülers gerechnet wird und in vielen Fällen ge-

rechnet werden muß. Die Verhältnisse sind mächtiger als die Menschen.

Unter den allerungünstigsten Verhältnissen arbeiten nun die einfachen Volksschulen, da der Schüler gewöhnlich nur Halbtagsunterricht genießt und wegen der steten Verwendung zu ländlicher oder hausindustrieller Beschäftigung — auch ist bei Kindern aus Filialdörfern der längere Schulweg inbetracht zu ziehen — auf den Hausfleiß so gut wie gar nicht gerechnet werden kann. Unter diesen Umständen bleibt das Ziel trotz aller gesetzlichen Bestimmungen schwankend und unsicher. Das Maximum dessen, was erreicht werden soll, würde sich noch eher bestimmen lassen; aber welches soll das Minimum sein, welches jeder Schüler wissen und kennen soll? —

Es wird überhaupt hohe Zeit, daß der Erweiterung der Lehrpläne Einhalt gethan wird. Wir wollen uns nicht verhehlen, daß in mancher Beziehung in den beiden letzten Jahrzehnten die Lehrpläne eine Erweiterung und Bereicherung erfahren haben, welche zu denken geben. Überraschen kann uns dies allerdings nicht. Der Fünfmilliardensegen veranlaßte in Deutschland einen fieberhaften Pulsschlag im wirthschaftlichen Leben; der „Fortschritt" bewegte sich in einem Tempo, welches einer Überstürzung gleichkam. Die Schule — ist sie doch auch ein Kind ihrer Zeit — blieb nicht unberührt, und wenn auch der Einfluß auf sie lange nicht so mächtig war, als auf die Geschäftswelt, geltend machte er sich doch. Unsere Ansicht ist: Für die Volksschule stelle man überhaupt bescheidene Pensa auf, fordere aber die sicherste Aneignung bis zur Schlagfertigkeit.

Wir mußten diese mehr allgemeinen Bemerkungen vorausschicken, um der etwaigen Meinung zu begegnen, daß der unten folgende Plan zu bescheidenen Umfanges sei.

Welches soll nun der Stoff sein, der in der Volksschule zur Behandlung kommen soll? Wir wählen aus Planimetrie und Stereometrie die Grundpartien aus; als solche sind zu bezeichnen die Formelelemente, das Messen, die Reproduktion der inneren Anschauung oder das Zeichnen und die Berechnung der häufig vorkommenden Flächen und Körper, ohne jedoch eine Erschöpfung aller

möglichen Fälle anzustreben. Wünschenswert ist es auch, dem Schüler Gelegenheit zu bieten, sich im Messen von Linien auf dem freien Felde zu üben, die gemessenen Flächen zu berechnen und zu Papier zu bringen.

Auszuscheiden ist jedoch alles, was als Vorstufe für weitere Ziele dient, wie z. B. die Lehre von den Winkeln an geschnittenen Parallelen, die in den meisten Lehrbüchern eine Hauptrolle spielt, ferner alle Beweisführung, die nicht auf empirischem Wege vollzogen werden kann; infolge dessen wird auch die Lehre von der Gleichheit oder Kongruenz der Figuren weniger eingehend zu behandeln sein. Selbst der Pythagoräische Lehrsatz, so interessant auch dieser Abschnitt an und für sich ist, muß ausgeschlossen bleiben, da Wurzelertraktionen in der einfachen Volksschule nicht behandelt werden können. Wir geben ja gern zu, daß man hin und wieder auch in dieser Schule einzelne begabte und strebsame Schüler bis dahin zu führen imstande ist, allein der Lehrplan darf nicht fordern, was nur eine Minderzahl zu leisten vermag. Endlich möchte der konstruktive Teil dem rechnerischen den Vorzug lassen.

Wie verhält sich nun die Litteratur zu diesen Grundsätzen? — Merkwürdigerweise herrscht wohl auf keinem Gebiete eine solche Verschiedenheit über Ziel, Umfang, Anordnung des Stoffes u. s. w. als hier, vielleicht auch in Folge der Unzahl solcher Schriften, denn das letzte Jahrzehnt hat eine wahre Flut von „Geometrieen" zu Tage gefördert, die bald als „Geometrie", „Formenlehre", „Raumlehre", „Form- und Meßlehre" oder als „Geometrischer Anschauungskursus", „Elementarer Schulbedarf für das Räumliche", „Raumgrößenlehre", „Ergebnisse des Raumlehre-Unterricht", „Lehr- und Übungsbuch der Elementar-Geometrie", „Leitfaden für den geometrisch-propädeutischen Unterricht", „Die mathematischen Körper und die Geometrie", „Anschauungs-, Berechnungs- und Darstellungsunterricht" u. s. w. u. s. w. ins Land gegangen sind. Es haben dem Verfasser dieses in den letzten vier Jahren mehr als 150 geometrische Schriften zur Besprechung vorgelegen; und es ist nicht leicht, einigermaßen System hineinzubringen. In dem einen ist ein streng systematischer Gang eingehalten, in einem zweiten hat man

Euklid zu popularisieren versucht, in einem dritten ist ausschließlich der Geometrie der Lage gehuldigt, und der bezeichnendste Titel für ein solches Werk wäre „Linienkombinationstreiben“. In einem vierten geht man vom Feldmessen aus und basiert alles Übrige auf einen Vermessungsunterricht nach bestimmten Exkursionen. In einem fünften ist das „Strahlenbündel“ das Medium für den Unterricht; in einem sechsten ist der geometrische Unterricht sogar in die engste Verbindung mit Netzzeichnen gebracht. In einem siebenten ist die analytisch-synthetische Methode zu Grunde gelegt. Ein achtes schickt einen Analysierungskursus über eine Anzahl Körper ein Jahr lang voraus und läßt eine Verarbeitung des gewonnenen Materials erst später eintreten; dabei ergeben sich gewöhnlich drei Modalitäten: die Körper sind entweder solche, die von regelmäßigen, kongruenten ebenen Figuren begrenzt, oder solche, die nach einem bestimmten Gesetze gebildet sind, oder endlich solche, die nach diesem Gesetze gebildet gedacht werden können. In einem neunten ist nur e i n Körper zur Betrachtung vorausgeschickt, es dies gewöhnlich der Würfel, und aus dem hierbei gewonnenen Materiale wird hierauf ein synthetischer Gang aufgebaut; und in einem zehnten ist weder der Punkt noch der Körper als Ausgangspunkt gewählt, sondern die Fläche, und letztere durchgehends in den Mittelpunkt gestellt u. s. w. Autoren wollen wir nicht nennen; es ist ja der geneigte Leser imstande, nach dieser Seite hin vergleichend vorzugehen.

So löblich nun auch einerseits das Bestreben ist, auf Mittel bedacht zu sein, die den Unterricht erfolgreicher gestalten — und Stillstand ist Rückgang —, so kann doch andererseits nicht in Abrede gestellt werden, daß neben verschiedenen mit gutem Verständnis und Geschick abgefaßten Lehrbüchern auch eine große Anzahl solcher „Werke“ erschienen sind, die besser ungeboren geblieben wären. Es will fast scheinen, als ob mancher glaube, nun, einen Leitfaden für Geometrie könne noch jeder schreiben, obgleich er vielleicht auf diesem Gebiete durchaus nicht heimischer ist, als auf einem anderen, und eine Übersicht über das ganze mathematische Gebiet und über die vorhandene Litteratur, sowie eine hinlängliche praktische Thätigkeit ihm völlig abgeht. So meint wohl mancher, irgend einen originellen

Gedanken gefunden zu haben, und beeilt sich, der Mitwelt davon Kunde zu geben, obschon sein Einfall nichts weniger als Anspruch auf Priorität haben kann. „Sehr viele Arbeiten, welche sich mit dem stolzen Namen der Methode schmücken, sind doch nichts weiter als Beiträge zur didaktischen Technik.“[1]

Am wenigsten ist aber mit den meisten dieser Schriften der einfachen Volksschule gedient. Welchen Zweck soll es z. B. für den Schüler dieser Anstalt haben, zu erfahren, was ein Gegenwinkel ist, daß korrespondierende Winkel gleich sind und die Außenwinkel am Dreieck 10 R betragen, daß sich stets sechs Gerade in fünfzehn Punkten schneiden können, daß sich in einem Vieleck $n \left(\frac{n-3}{2}\right)$ Diagonalen ziehen lassen und die Innenwinkelsumme eines n-Ecks (2 n — 4) R beträgt u. s. w., und doch bildet die Lehre von den Eigenschaften und von der Konstruktion der ebenen Größe in vielen Lehrbüchern — und vielleicht auch infolge dessen in vielen Schulen — den ausschließlichen Lehrstoff. Liese[2] zeichnet den Charakter des geometrischen Unterrichts in vielen Volksschulen folgendermaßen: „Bestenfalls traktiert man trockene Definitionen über mathematische Figuren und Körper, spricht auch wohl von Tetra- oder Dodekaeder u. s. w., oder man verfolgt einen systematischen Lehrgang der ebenen Geometrie und glaubt, der Schule die Krone aufgesetzt zu haben, wenn man einen Bruchteil der Klasse bis zum Pythagoras geschleppt hat, um dann auf verdienten Lorbeeren auszuruhen. Was die Schüler später mit den halb oder gar nicht verstandenen Lehrsätzen beginnen sollen, daß ihnen der ganze gelehrte Kram für das Leben ein unnützer Ballast, in der Schule aber eine unnütze Zeitverschwendung ist, daran wird im gelehrten Eifer nicht gedacht.“ Nicht günstiger ist das Urteil von Königbauer[3] über viele der vorhandenen geometrischen Lehrbücher: „In der Regel gehen die Leitfäden für diese Disziplin vom Punkte aus, schreiten zur Linie fort, erschöpfen sich in allen möglichen Kombinationen derselben, prüfen die Lage zweier oder mehrerer Geraden zu einander, stellen Gesetze für die Anzahl der Schnittpunkte auf, versuchen die geometrischen Teilungen den

[1] Zizmann, Formenlehre IV.
[2] Die Raumlehre in der Volksschule III.
[3] Raumlehre, 1878.

Kleinen mundrecht zu machen, führen Kreis, Eilinie, Ellipsen mit gegebenen kleinen und großen Achsen u. s. w., Schlangenlinien, Wellenlinien, Schneckenlinien, Dachfenster- und gotische Bogen u. s. w. auf und betrachten sie mit einer Weitschweifigkeit und Wichtigkeit, als hinge von all diesen Dingen das Heil der Schule ab. Womöglich noch breiter machen sich die verschiedenen Winkel und ihre Kombinationen. Man quält die 11- und 12jährigen Knaben mit Beweisen über Winkelsummen, über Gleichheit der Scheitel- und Wechselwinkel u. s. w., paukt die Sätze über Kongruenz und Ähnlichkeit ein und paradiert mit regulären und irregulären Figuren. So geht es fort durch die Lehre vom Kreis und von den Körpern, wenn nicht vorher irgendwo die Räder des geometrischen Schulwagens in Trümmer fielen." — Wie man früher die Naturgeschichte mit der Aufzählung der Systeme und der Einteilung in Klassen, Ordnungen u. s. w. begann, so wird auch heute noch in der Raumlehre der Anfang gemacht mit den Arten der Linien und Winkel. Statt im Verlaufe des Unterrichts die verschiedenen Arten der Linien an Gebilden zu zeigen, teilt man sie von vorn herein in gerade, krumme und gemischte ein; statt die Winkel — einen nach dem andern — von den betrachteten Körpern und Flächen abzuziehen und erst hinterdrein eine Zusammenstellung zu veranstalten, läßt man gleich anfangs zwei Parallelen durch eine Gerade schneiden und richtet in den Köpfen der Kleinen mit den äußeren und inneren Wechselwinkeln, mit den inneren und äußeren Gegenwinkeln, mit den korrespondierenden Scheitel- und Nebenwinkeln eine heillose Verwirrung an.

Der reinen Synthese können wir auf keinen Fall beipflichten. Aller Unterricht kann ja nur erfolgreich sein, wenn bei den Schülern eine hinlänglich aufnehmende Vorstellungsmasse anzunehmen ist. Im geometrischen Unterricht bilden die apperzipierenden Vorstellungsmassen die Raum- und Formvorstellungen. Da nun das Kind bei seinem Eintritt in die Schule fast gar keine derartigen Vorstellungen mitbringt, so muß es daher Aufgabe des Unterrichts, besonders aber die erste Aufgabe des geometrischen Unterrichts sein, auf dem Wege der sinnlichen Wahrnehmung für die Herbeischaffung der nötigen Form- und Raumvorstellungen Sorge zu tragen. Diese Formen aber sind der Körper, die Fläche,

die Richtung, der Winkel, das Dreieck, der Kreis u. s. w. Da dieselben aber nicht für sich, sondern nur an den Dingen erscheinen, so sind wir auf die Anschauung der letzteren angewiesen, d. h. der geometrische Unterricht hat mit Anschauung zu beginnen.

Das hier Gesagte gilt nicht nur für einfache Volksschulen, überhaupt nicht nur für Volksschulen, sondern für eine jede Unterrichtsanstalt, die mit den Elementen des geometrischen Unterrichts sich zu befassen hat.

Wir brauchen die Anschauung dazu, damit wir durch die sinnliche Anschauung des physikalischen Körpers und der an demselben befindlichen Flächen, Linien und Punkte aus zur Abstraktion zum Begriffe der rein mathematischen Raumgröße zu erheben. Der physikalische Körper wird für uns gleichsam zum Sinnbild des mathematischen. — Man beginne also den ersten geometrischen Unterricht mit der Betrachtung der geometrischen Gebilde in konkreter Gestalt, mit der Betrachtung von Körpern, und führe die Schüler von der Anschauung zum Begriff, von der Erfahrung zum Lehrsatz und vom Lehrsatz zu seinen Folgerungen.

Derjenige Körper, mit dessen Betrachtung zu beginnen ist, muß möglichst wenig verschiedene Elemente darbieten, also zunächst ein regelmäßiger sein. Ferner müssen die Elemente der Art sein, daß sie die leichteste Auffassung gestatten; daher kann der erste Körper nur der Würfel sein, zumal wir auch an dem rechten Winkel das erste anschauliche Maß des Winkels bekommen. In manchen Lehrbüchern ist von der Kugel ausgegangen, weil sie der regelmäßigste aller Körper ist; wir können uns — aus leicht einzusehenden Gründen — nicht für diesen Ausgangspunkt erwärmen.

Durch die Betrachtung **eines** physischen Körpers, wie wir sie sehr vielen Lehrbüchern finden, können nun allerdings weder die gesamten geometrischen Gebilde, noch der geometrische Körper überhaupt zur Anschauung gebracht werden; man führe deshalb verschiedene Körper, und zwar von verschiedener Größe, verschiedener Farbe, verschiedenem Stoffe,

und — dieselben in verschiedener Stellung vor. Der Schüler sieht dann gewiß sehr bald ein, daß die Beobachtungen, welche er über die Form macht, nicht von dem Stoffe u. s. w. abhängig sind, aus dem der Körper besteht, da die Form bei wechselnder Materie wiederkehrt. Mithin werden sich die geometrischen Formen bald von den qualitativen Eigenschaften als psychologische Produkte abscheiden.

Manchen Autoren kommt es wirklich recht schwer an, der Anschauung Rechnung zu tragen. Auf anderthalb, höchstens zwei Seiten bringen sie etwas über den Würfel; aber außerordentlich rasch sind sie bei den abstrakten Begriffen angekommen, und nun beginnt ein munteres Linienkombinationstreiben. Königbauer[1] sagt anläßlich solcher Schriften: „Allerdings wird nicht selten dem alten Kleide ein moderner Ausputz gegeben. Man wirft einen kurzen Blick auf den Würfel, abstrahiert davon Fläche, Linie und Punkt und glaubt damit den pädagogischen Grundsätzen Rechnung getragen zu haben. Man freut sich, glücklich beim Punkte angekommen zu sein und begiebt sich sofort wieder in das alte oben beschriebene Geleise".

Welche Körper sollen nun zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden?

In verschiedenen Lehrbüchern sind es die regulären Körper, die zunächst Berücksichtigung gefunden haben, als Tetraeder, Hexaeder, Oktaeder, Dodekaeder, Ikosaeder; vielleicht sind dafür die „Allgemeinden Bestimmungen" für preußische Schulen vom 15. Oktober 1872 von Einfluß gewesen, weil hier die Bekanntschaft mit den „regelmäßigen" Körpern gefordert wird.[2] In dem Lehrplane für Sachsens einfache Volksschulen vom 5. November 1878 wird statt der Behandlung der regelmäßigen die der „bekanntesten" Körper vorgeschrieben.[3]

---

[1] Raumlehre a. a. O.

[2] Als Pensum für den geometrischen Unterricht ist dort hingestellt: „Die Linie (gerade, gleiche, ungleiche, gleichlaufende), der Winkel und dessen Arten, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, der Kreis und dessen Hilfslinien, die regelmäßigen Körper".

[3] „Der Unterricht hat in anschaulich entwickelnder Weise die Linien und Winkel, die geradlinigen ebenen Figuren, den Kreis und die bekanntesten Körper unter Ausschluß wissenschaftlicher Beweise zu behandeln."

Obschon nun letzterenfalls dem Auffassungsvermögen eine fast überreichliche Freiheit zugestanden ist, so sagt uns doch diese Bezeichnung immer noch ungleich besser zu als die erstere. Es ist nämlich unentschieden gelassen, ob man unter den „regelmäßigen Körpern" solche zu denken habe, welche von kongruenten, regulären Figuren begrenzt sind und kongruente Ecken haben, oder solche Körper, die nach einem bestimmten Gesetze gebildet sind, etwa nach krystallographischem Systeme oder als nach einem solchen gedacht werden können. Dieses Schwanken kann zu Mißverständnissen führen. Da die Geometrie überhaupt nur das Gesetzmäßige begreifen und das Regellose, keinem Gesetze Folgende, Willkürliche, nur durch jenes in Grenzen einschließen und so mehr oder minder genau auffassen kann, so versteht sich die Regelmäßigkeit im allgemeinen von selbst.

Dazu kommt ein Zweites: Die sogenannten regulären Körper können eigentlich nur vollständig durch die pyramidalen Körper begriffen werden, welche ihrerseits wieder die prismatischen Körper voraussetzen. Und welchen praktischen Nutzen endlich die Vorführung des Oktaeders, Dodekaeders, Ikosaeders oder gar noch des Pentagondodekaeders, Diakisdodekaeders, Hexakisoktaeders, Ikositetraeders — schon Namen, die der Schüler weder begreifen noch behalten kann — bieten soll, Krystalle, die nur im Laboratorium des Chemikers anschaulich zu finden sind, das ist auch schwer einzusehen. Schließlich ist an allen diesen Körpern weiter nichts zu finden, als einerlei Flächen, Kanten, Ecken und Achsen.

Auf positive Vorschläge kommen wir weiter unten zu sprechen.

Bezüglich der Anordnung des Stoffes halten wir es auch als verfehlt, wenn — wie es in vielen Lehrbüchern geschieht — erst ein volles Jahr lang die ganze „Lehre von den Formen" (Formenlehre) absolviert wird und Material und Begriffe aufgespeichert werden, bevor von Kombination, Determination ꝛc. die Rede sein soll. Das Kind wird durch die Menge der Begriffe und die Summe der Verhältnisse, die aus den Beziehungen und Verbindungen der geometrischen Objekte gewöhnlich schon abgeleitet werden, überladen. Das heißt die Jugend mit Begriffen erdrücken. — Es müssen, wenn eine

gewisse Anzahl von Anschauungen und Begriffen gefunden sind, dieselben erst verarbeitet, mit ihnen erst vielfach operiert werden, bevor neue hinzutreten dürfen. Oder warten wir, wenn wir z. B. einem Kinde Lesen und Schreiben lehren, mit der Zusammensetzung von Silben und Wörtern, bis es alle Buchstaben kennt und geübt hat? Schon lange nicht mehr. Dasselbe ist hier der Fall. Es haben neben der Anschauung auch die geometrischen Übungen, Messungen und Berechnungen aufzutreten. Der Unterricht gestaltet sich dadurch auch viel mannigfaltiger und daher interessanter, als wenn jedes getrennt behandelt wird, gewiß ein zu beachtender Faktor, zumal im mathematischen Unterrichte und bei Schülern in einem weniger abstraktionsfähigem Alter. Wir halten die analytisch-synthetische Methode für die empfehlenswerteste.

Hinsichtlich der Auswahl und Anordnung, bezüglich Behandlung des Lehrstoffes für die einfache Volksschule erlauben wir uns nun folgenden Plan einer geneigten Erwägung anheim zu stellen.

Wir beginnen mit der Betrachtung des Würfels, suchen die Flächen, Kanten, Ecken und Winkel auf und schaffen, resp. erneuern so die Ortsbegriffe vorn, hinten, oben, unten, links, rechts, ferner die Begriffe wagerecht, senkrecht, parallel, Winkel, Schenkel, Scheitel, Ecke ꝛc. Nach der Betrachtung von Zahl, Lage und Richtung fassen wir die Größe ins Auge und messen zunächst die Kanten und allerhand Längen; das System der Längenmaße kommt zur Anschauung und Anwendung. Die Gestalt der Würfelflächen führt auf das Quadrat, und es werden hier die Begriffe Figur, Seite, Umfang, Ebene, Kongruenz abgeleitet. Es liegt uns endlich daran, das Quadrat zeichnerisch aufzufassen, auch um später das Netz des Würfels und den Würfel selbst darstellen zu können; um ein Quadrat konstruieren zu können, ist aber vorher erforderlich, zu einer Gegebenen eine Senkrechte und eine Parallele ziehen zu lernen.

Nach dem stellen wir zwei gleich große Würfel über einander und erhalten so die quadratische Säule; dieselbe zeigt uns als neu das Rechteck und verschieden große Kantenlinien. Das Rechteck wird konstruiert, und es werden Umfangs-

berechnungen vorgenommen. — Durch Vereinigung zweier quadratischer Säulen erhalten wir die rechteckige Säule, die wir vergleichend mit der quadratischen Säule vorführen, zumal diese Körperform uns im Leben am allerhäufigsten begegnet. Die Benennung Parallelepipedon oder -pipedum bleibe vollständig ausgeschlossen; rechteckige Säule ist für die Volksschule verständlicher.

Es liegt nun das Bedürfnis nahe, nicht nur die angeschauten Flächen graphisch darzustellen, sondern auch dieselben durch das Maß auffassen und berechnen zu lernen, die Kenntnis des Flächenmaßes ermöglicht die Berechnung des Quadrats und des Rechtecks. An die Behandlung der rechteckigen Parallelogramme läßt sich bequem die der schiefwinkligen anschließen; der spitze und stumpfe Winkel werden hierbei begrifflich festgestellt, ergänzend können auch die Nicht-Parallelogramme Trapez und Trapezoid hier Erwähnung finden. In gegliederten Schulen werden wir allerdings auch diese Formen an entsprechenden Prismen zur Anschauung bringen.

Wir zerschneiden jetzt eine vierseitige Säule diagonal und und erhalten so zwei dreiseitige. Die Betrachtung der dreiseitigen Säule führt auf die Dreiecke; die verschiedenen Arten derselben werden zur Kenntnis gebracht, konstruirt und der Inhalt ermittelt. Zur Betrachtung und Berechnung der Vielecke führt die sechsseitige Säule. Hierbei ist zu bemerken, daß die Betrachtung des Körpers nur ganz wenig Zeit in Anspruch zu nehmen hat.

Die Walze zeigt den Kreis und seine Teile (Halb- und Viertelwalze; Vergleichung der letzteren mit dem dreiseitigen Prisma); die Einteilung des Kreises in Grade führt auf die Winkellehre; hierbei liegen verschiedene Konstruktionsaufgaben nahe. Die Berechnung des Umfanges ꝛc. und des Inhaltes schließt die Kreislehre ab. — Eine Übersicht über die gewonnenen planimetrischen Objekte ist nunmehr wünschenswert, und eine Vergleichung nach Größe und Form ist naheliegend, ermöglichen doch die Lehrsätze, besonders die der Ähnlichkeit (Proportion) auch die Messung unzugänglicher Strecken, für den Schüler stets ein sehr interessantes Gebiet. Doch nun gilt es auch, die Körper rechnerisch bestimmen zu können und das

Kubikmaß verstehen und handhaben zu lernen; und hiermit schließt der erste Abschnitt.

Die bis jetzt der Betrachtung zu Grunde gelegten Körper waren von durchgehends gleicher Dicke, wir könnten sie zusammen als die Prismenformen bezeichnen. Eine zweite Gruppe zeigt uns die verjüngt zugehenden Körper oder die Pyramidenformen. Wir betrachten nun und zwar vergleichend die drei- und vierseitige Pyramide. Es werden ebenfalls die Flächen, Kanten, Ecken und Winkel nach Zahl, Lage, Form und Größe aufgefaßt und verschiedene pyramidalische Körper nach Oberfläche und Inhalt bestimmt. Die Inhaltsberechnung wird mittelst Hohlgefäße (Blechprisma und Blechpyramide von gleicher Grundfläche und Höhe) erläutert. Je nachdem kann auch der Pyramidenstumpf Berücksichtigung finden, da seine Form im Leben häufig wiederkehrt (behauene Baumstämme, Denkmäler, Gaslaternen ꝛc.); geschieht die Berechnung mit Hilfe der Näherungsformel als Prisma nach der mittleren Durchschnittsfläche, so bereitet sie keine Schwierigkeit. — Hierauf folgt die Betrachtung des Kegels und eventuell des Kegelstumpfes, da wir auch der letzteren Form im Leben häufig begegnen (Baumstämme, Fässer ꝛc. ꝛc.) Die Berechnung hat wie beim Pyramidenstumpf ebenfalls nach der Näherungsformel zu geschehen. Soll die durch schrägen Kegel- (oder Walzen-) Schnitt zu erzeugende Ellipse (gewöhnlich, wenn auch fälschlich im Leben Oval genannt) nicht ganz ohne Berücksichtigung bleiben, so kann ohne Bedenken auch ihrer Erwähnung geschehen, da sie im Leben so außerordentlich häufig vorkommt. Die Konstruktion ist mittelst des Fadens, aber auch mittelst des Zirkels, und zwar letzterenfalls als Korblinie (nicht durch Vergatterung) zu bewerkstelligen; die Umfangs- und Inhaltsberechnung läßt sich in Parallele stellen mit der Kreisberechnung.

Kreisumfang: Halbmesser + Halbmesser × 3,14.
Ellipsenumfang: großer Halbmesser + kleiner Halbmesser × 3,14.
Kreisinhalt: Halbmesser × Halbmesser × 3,14.
Ellipseninhalt: großer × kleiner Halbmesser × 3,14.

Ein dritter Abschnitt würde die Betrachtung der Kugel, vielleicht auch von Oberfläche und Inhalt derselben gelten können.

Auf Grund dieses Planes ist nun vom Verfasser dieses auf vielfachen Wunsch, doch von seinem Lehrbuche der Geometrie, welches in erster Linie für gehobene Volks- und Fortbildungsschulen bestimmt ist,[1] auch eine Ausgabe für einfache Schulverhältnisse zu entwerfen, ein Heftchen verfaßt worden, das unter dem Titel: „Geometrie für einfache Volksschulen; ein Leitfaden für Lehrer und Übungsbuch für Schüler" — Preis 40 Pf. — im Verlag von Jul. Klinkhardt in Leipzig erschienen ist. Das genannte Büchelchen enthält vierzig Paragraphen, angepaßt an die vierzig Wochen des Schuljahres, und gliedert sich in drei Abschnitte. Der erste, §§ 1—30, behandelt die Prismenformen, der zweite, §§ 31—37, die Pyramidenformen und der dritte, §§ 38—40, die Kugelform. Fünfzig eingedruckte Figuren veranschaulichen und erläutern den Text; auch sind jedem Paragraphen eine reichliche Anzahl Fragen und Aufgaben zur Wiederholung und Übung beigegeben. Der hier gegebene Stoff läßt sich bei wöchentlich einer Stunde bewältigen, allerdings sollen in einem Schuljahre keineswegs alle Aufgaben gelöst werden.

Wir sind ganz der Meinung, daß auch in der Oberklasse der einfachen Volksschule wöchentlich eine Stunde für Geometrie festgesetzt wird, denn bei der Einordnung in den Zeichen- und Rechenunterricht möchte die Behandlung eine sehr aphoristische werden; besonders dient der gegenwärtige Zeichenunterricht — und wir sprechen aus Erfahrung — dem geometrischen Unterrichte so gut wie gar nicht, trotz der bevorzugten Stellung, den derselbe in vielen Schulen einnimmt. Mehr noch ist die Verbindung mit dem Rechenunterrichte zu empfehlen; und es läßt sich der rechnerische Teil hier recht gut berücksichtigen.

Daß das Büchelchen anzusprechen scheint, beweist der Umstand, daß bereits die dritte Auflage vorbereitet wird.

---

[1] Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten in drei sich erweiternden Kursen. Mit 165 in den Text eingedruckten Figuren und mehr denn 1000 Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. Ausgabe A für die Hand des Lehrers XXXII und 224 S. Preis 2,40 Mk. — Ausgabe B für die Hand des Schülers, in drei Heften à 30 Pf. 7., 5. und 4. Aufl. Verlag von Jul. Klinkhardt in Leipzig.

Als Lehrmittel halten wir außer den genannten Körpern und einer Anzahl kleinerer Würfel von etwa 2,5 cm Seitenlänge, zur Veranschaulichung und Erläuterung bei kubischen Berechnungen, einen Wandtafelzirkel, einen längeren Winkelhaken mit metrischer Einteilung, der zugleich als Reißschiene dient, und einen (hölzernen) Transporteur für unumgänglich nötig, ferner ein Quadratdezimeter, vielleicht auch ein Quadratmeter aus Pappe, letzteres kann man auch mit vier Kreidestrichen zur dauernden Veranschaulichung an die Wand zeichnen. Wünschenswert sind auch verschiedene Körpernetze aus starker Pappe (halb durchgeritzt) oder aus Cigarrenkistenholz (Laubsägen giebt es jetzt in jedem Dorfe), wobei letzterenfalls die Verbindung durch angeleimte Leinwandstreifen zu bewirken ist (die inneren Kanten sind abzuschrägen). Instruktiv ist auch ein Kubikmeter aus zwölf Leisten — letztere stellen die Kanten dar — zusammengesetzt. Gerade die Vorstellung eines Kubikmeters ist bei den meisten Menschen eine irrige; man ahnt gar nicht, wieviel ein solcher faßt. Das Meiste kann der Lehrer ohne große Kosten selbst anfertigen; und es ist der Kollege auf dem Lande in dieser Hinsicht zu beneiden.[1]

Für den Schüler sind nötig zunächst ein Lineal, ½ m lang, mit Centimeter- und Millimeterteilung, Preis 20 Pf., ein kleines Winkeldreieck, ein Transporteur und ein Zirkel, womöglich Einsatzzirkel mit Reißfeder; es sind ja solche schon für den Preis von 1 Mk. zu haben.

Um noch einmal auf den Umfang des ausgewählten Lehrstoffes zu sprechen zu kommen, so ist vielleicht manchem der Herrn Kollegen schon mit den §§ 1—30 oder 1—36 genügend gedient, was schließlich auch ausreicht; umgekehrt wird auch manchem der Lehrplan nicht weitgehend genug sein. Verfasser glaubt dies annehmen zu müssen, da von den

---

[1] Ich habe mir früher als Landlehrer bei einem Nachbar, welcher seine Hobelbank nur während des Winters oder bei Regenwetter benutzte, diese ganzen Dinge, sowie die verschiedenartigsten geometrischen Körper, Transporteur, Metermaß, die Werkzeuge zum Feldmessen, Rechenkasten, Rechenmaschine (bei der russischen wurden statt der Kugeln die Früchte der Roßkastanie benutzt, welche jedes Jahr durch frische ersetzt wurden) 2c. alle selbst fabriziert.

nahezu zwanzig Unterrichtspensen über diese Disziplin, um deren gefällige Zusendung er verschiedene befreundete Kollegen, die an einfachen Volksschulen arbeiten, gebeten hatte, die meisten allerdings über dieses Ziel hinausgehen; war doch in einigen selbst die Kubikwurzel mit aufgenommen. Verfasser ist anderer Ansicht und glaubt auch nicht ohne Urteil zu sein, da er verschiedene Jahre an einer einfachen Volksschule beschäftigt war und mit der Leistungsfähigkeit dieser Anstalten vertraut ist. Es wird ja zugegeben, daß einzelne befähigte Schüler weiter zu führen sind, und wir haben — allerdings kam dazu etwas Privatunterricht, woran jedoch die ganze Oberklasse teilnahm — die Schüler einige Male gerade hierin sehr weit gebracht: das Ausmessen verschiedener Feld-, Wiesen- und Waldgrundstücke wurde geübt; die Pläne wurden gut zu Papier gebracht; Grenzsteine wurden durch Messungen aufgesucht, wobei die Ortsflurkarte die besten Dienste verrichtete; Nivellirmessungen wurden vorgenommen ganz wie in Ausg. A Seite 209—224 des oben bezeichneten Werkes ausführlich angegeben ist), der Kubikinhalt von Gruben und der Wert gefällter und anstehender Baumstämme nach dem Kubikmaße bestimmt rc., selbstverständlich alles im Freien. Gerade darin ist der Landlehrer nun wieder in einer außerordentlich glücklichen Lage, und sein Bemühen wird auch anerkannt und geschätzt auf zeitlebens und noch darüber hinaus. — Doch es darf — wie bereits eingangs angedeutet worden ist — der Lehrplan nie und nimmer fordern, was nur eine Minderzahl zu leisten vermag oder was nur infolge außerordentlich günstiger Umstände ausnahmsweise geboten werden kann. Und von Wurzelextraktionen möchten wir auf alle Fälle selbst da noch abgesehen haben. Für die hier besonders in betracht gezogenen Verhältnisse muß vor allem der Grundsatz leitender Faktor sein: „Der Meister zeige sich in der Beschränkung.“

V.

Zum Schlußakt der Mittelschulen.

Von
Prof. A. F. Maier-Schwetzingen.

Vielfach herrscht noch für die Schlußfeierlichkeiten zumal kleinerer Mittelschulen, die in Schülermaterial und Lehrstoff beschränkt sind und auch dem Publikum gewisse Rücksichten zu tragen haben, die Gepflogenheit, neben ein paar Gesängen eine Anzahl von Gedichten, auch fremdsprachliche, oder einzelne aus Dramen herausgerissene Monologe und Szenen vortragen zu lassen, welche kunterbunt durcheinander gehen und alles inneren Zusammenhangs entbehren. Oft liegen jene Dramen, denen Teile entnommen sind, als Ganzes weit über der Unterrichtsstufe, welcher der jeweilige Vortragende angehört; aber auch die Einzelgedichte sind vielfach nur hinsichtlich der Deklamation taliter qualiter eingeübt: eine Belehrung über den Dichter, über Quelle und Veranlassung zu seiner Dichtung, deren Grundgedanken, Gedankengang, Tendenz und besondere Schönheiten ist nicht gegeben, vielleicht nicht einmal die nötigste Wort- und Sacherklärung. Um wenigstens einige Abwechslung in das ewige Einerlei zu bringen, wird in Gedichtsammlungen und Lesebüchern nach Entlegenerem herumgesucht, und wir können noch froh sein, wenn wir nur den kleinen Töffel oder Thomas Hase beim Amt der Konskribierten zu bemitleiden und nicht mit Kaiser Max nach A. Grün oder Collin eine längere Wanderung auf die Martinswand anzutreten brauchen: in den Landtag der Szekler müssen wir aber jedenfalls, und ebensowenig entgehen wir dem Löwen von Florenz, wenn es sich um die Feier einer Töchterschule handelt. Wer öfters solchen Akten angewohnt oder an der Aufstellung derartiger Programme sich beteiligt hat, kann sich auf die Dauer des Gefühles nicht erwehren, daß diese ganze Arbeit ziemlich geistlos ist. Man hat dies auch schon seit längerem gefühlt und da und dort Abhilfe getroffen; es ist auch darüber geschrieben worden, z. B. in einem recht lesenswerthen Aufsatze in den Badischen Schulblättern, Jahrg. 1885, S. 61, der aber zunächst nur die

Verhältnisse der Gymnasien im Auge hat und nach diesen seine Vorschläge einrichtet. Im Folgenden sollen einige Andeutungen gegeben werden, wie auch an kleineren Mittelschulen die Schlußfeierlichkeiten für Schüler, Publikum und Lehrer zugleich sich anregender und nutzbringender gestalten lassen.

Vor allem wird es darauf ankommen, dem ganzen Programme eine möglichst einheitliche Idee zu Grunde zu legen, welche sich durch die Schülervorträge nicht allein, sondern thunlichst auch durch den Text der Gesänge und die Ansprache oder Rede des Schuloberhauptes hindurchzieht. Bei Akten zu Ehren unseres Kaisers oder eines Landesfürsten ergiebt sich dies so zu sagen ganz von selbst, vielfach aber auch für die eigentlichen Schlußfeierlichkeiten z. B. durch den Anschluß an irgend ein historisches oder litterarisches Jubelfest. Manche Jahre erscheinen hierzu wie geschaffen. Es wird wenige Anstalten geben, welche sich das Uhlandjahr 1887 nicht in irgend einer Weise zu nutze gemacht haben. Es sind mir sehr hübsche Programme zu Gesicht gekommen; auch an unserer Anstalt baute sich das Programm nur aus Uhland oder im Anschluß an ihn auf; es enthielt Geroks Festgruß zur Uhlandfeier am 26. April 1887, einen von einem Schüler gegebenen kurzen Lebensabriß des Dichters und Schülervorträge aus Uhlands Lyrik, Epik[1] und den Dramen; gesungen wurden: „des Knaben Berglied“, „der gute Kamerad“, „der weiße Hirsch“, „die Kapelle“; die Ansprache des Vorstandes knüpfte an des Dichters Worte an:

„Zu steh'n in frommer Eltern Pflege,
O welch ein Segen für ein Kind!
Ihm sind gebahnt die rechten Wege,
Die andern schwer zu finden sind!“

Das nächstfolgende Jahr 1888 war noch günstiger, an Stoff fast allzu reich; es brachte die hundertste Geburtsfeier von Eichendorff und Rückert; die Erinnerung an den ebenfalls vor hundert Jahren geborenen Byron ergab die zwanglose Einreihung auch eines fremdsprachlichen Vortrags. Verweilen

[1] Wo es die Verhältnisse erlaubten, konnte hier auch ein (alt-)französischer Vortrag eingeschoben werden (vrgl. Quellenstudien zu Uhlands Balladen von Paul Eichholtz, Berl., Weidm. 1879).

wir hier noch einen Augenblick! Das Jahr 1889 war nach dieser litterar-historischen Seite hin scheinbar wenig ergiebig. Geboren ist vor 100 Jahren Ernst K. Fr. Schulze, der Dichter der „Cäcilie" und der „Bezauberten Rose"; so formvollendet alle seine Dichtungen sind, für die Schule liefern sie keine Ausbeute. Was aber Findigkeit vermag, zeigt z. B. das Gymnasium Mannheim. Von dort schrieb der „Mannheimer General-Anzeiger", 1889, No. 207 über den Schlußakt genannter Anstalt offenbar aus guter Quelle „dieses Jahr konnte man an die Schrecken des Jahres 1689 oder an die französische Revolution 1789 anknüpfen. Aber den Zielen des Gymnasiums entsprach es mehr, daran zu erinnern, daß vor hundert Jahren am 25. Mai[1] Schiller seine Thätigkeit als Professor der Geschichte an der Universität Jena eröffnete." Der Betrachtung dieses Ereignisses waren nun die Schülerdeklamationen und Reden geweiht. Der Direktor stellte den Abiturienten Schiller als Vorbild vor Augen; wie er sollten sie die Ideale, mit denen sie jetzt ins Leben hinauszögen, festhalten, und wenn sie abgestreift hätten, was daran jugendlich unreif wäre, das Ideal selbst in geläuterter Form nur um so höher halten. Der für seine Mitabiturienten von der Anstalt Abschied nehmende Schüler verwies jene auf die Auseinandersetzungen in Schillers akademischer Antrittsrede, in welchen der Dichter die Unterschiede zwischen dem Studierplan des Brodgelehrten und des philosophischen Kopfes entwickelt und einander scharf gegenüberstellt. Den Schluß des Festaktes bildete, wiederum dem Ganzen innerlich sich anfügend, die Aufführung eines größeren Tonwerks, des Liedes von der Glocke, für Solo, Chor und großes Orchester, mit Hilfe des Schulorchesters.

Ein solches, zunächst für gymnasiale Verhältnisse berechnetes, aber auch für andere vorbildliches Programm erfüllt neben der Forderung einer einheitlichen Idee eine zweite, weiter noch zu stellende: daß nämlich die Vorträge enger, als bisher, sich anschließen sollen an die Jahrespensen

---

[1] Es sollte 26. Mai heißen; Schiller las Dienstags und Mittwochs; der 25. Mai 1789 war ein Montag.

gewisser Unterrichtsstufen. Sie müssen aus dem Unterrichte selbst herauswachsen, von langer Hand her vorbereitet sein; mit den wesentlichsten Zügen ihres Inhalts müssen nicht allein der Vortragende selbst, der zuvörderst gar nicht in Betracht kommt, sondern auch die ganze Klasse oder besser mehrere Klassen wohl vertraut sein. Nur so wird der Redende auch sie später fesseln, wenn sie zu hören bekommen, wofür ihre Teilnahme bereits erregt ist, dies alles aber in zusammenfassender und übersichtlicher Darstellung, in gewähltester Form, überall mit neuen und interessanten Zuthaten durchflochten und bereichert. Hiernach können aber Themata aus der Litteraturgeschichte für kleine Schulen den Schwerpunkt nicht bilden; der Kreis der in den Unterricht einbezogenen Dichter und Dichterwerke ist verhältnismäßig klein, und nur für kurze Zeit und in selteneren, besonders günstigen Fällen wird es gelingen, das Programm auf Vorträge zu gründen, die im Unterrichte wurzeln und doch zugleich das rechte Echo bei den Hörern finden. Hierfür ist das eigentliche Fundgebiet vielmehr die Geschichte, die auch für die Mittelstufe Stoff dazu in Fülle bietet. Nur dürfen solche Vorträge als mündlich und an ein verschiedenartig gebildetes Publikum sich wendend nicht in langatmigen, durch ein ermüdendes oder trübendes Beiwerk von Namen und Zahlen belasteten Aufzählungen von Schlachten und sonstigen kriegerischen Aktionen bestehen. Die politische Geschichte mit ihren „Soldaten- und Diplomatenverrichtungen" darf nur den Unter- und Hintergrund abgeben zu abgerundeten und lebensvollen Bildern, welche in erster Linie den gleichzeitigen Kulturstandpunkt einzelner Stände oder Landesteile oder ganzer Länder und Völker in lichtvoller Weise zur Darstellung bringen oder auch das häusliche Leben bestimmter Entwicklungsstufen schildern, das ja zu allen Zeiten ein besonderer Spiegel der Bildung eines Volkes war. Denn das Schlußergebnis der Weltgeschichte und die Hauptaufgabe der Menschheit darf nicht im „Totschlagen" gesucht werden, wie einer der Referenten der vierten badischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1886 treffend betonte, und man verkennt heute nicht mehr die Notwendigkeit, dem lange zurückgedrängten kulturhistorischen Elemente die ihm gebührende Stelle im Geschichtsunterrichte einzuräumen. Der Zug der neueren Geschicht-

schreibung, auf die Quellen in Wort und Bild überall zurückzugehen, sich in den Geist der Zeiten liebend zu versenken und die Einzelereignisse in den Zusammenhang beherrschender Ideen zu stellen, hat auch den Geschichtsunterricht auf allen Stufen vertieft und nicht bloß für den Augenblick anregender, sondern auch für die Dauer fruchtbringender gemacht. Wenn zeitgenössische Berichte, Aktenstücke, Anekdoten, gleichzeitige bildliche Darstellungen oder Bildnisse[1], Autographen u. s. w. das Interesse des Erwachsenen viel unmittelbarer erregen, Menschen und Zeiten ihm näher bringen und oft den Schlüssel zum Verständnis ihres Denkens und Handelns weit eher vermitteln, als dies spätere Darstellungen oder die gewöhnlichen Lehrbücher mit ihren vielfach schemenhaften Gestalten und schablonenmäßigen, in gedankenloser Gewohnheit wiederholten Betrachtungen und Urteilen je vermögen, so muß auch die Jugend an ihrem Teile, so weit es eben die Grenzen der Schule gestatten, hiervon Nutzen haben, und wo etwa der Sinn für diese Seite des Unterrichts, für Leben und Sitten der Völker, noch fehlen sollte, da muß man ihre Teilnahme wecken und sie dazu erziehen. Unter diesem Gesichtspunkte der Beiziehung des kulturgeschichtlichen Elements lassen sich sehr hübsche, abgeschlossene und in sich abgerundete Bilder gerade bei Schlußfeierlichkeiten durch Schüler geben. Aus einer reichen Auswahl mögen einige „obiter collecta“ hier eine Stelle finden. Benutzbar sind: die phönizische Kolonisation (normännische, englische, deutsche) — die griechischen Nationalspiele (circensische Spiele der Römer, altdeutsche Kampfspiele, Turniere, Stiergefechte) — die Perserkriege — der Alexanderzug (der indische Feldzug als wissenschaftliche Expedition) — das römische Haus (Pompeji) — das kaiserliche Rom — die erste Christenzeit — der Fall des Heidentums (Paganismus) — das Leben der alten Deutschen — die Teutoburger Schlacht (Leipzig, Sedan) — die Völkerwanderung (deutsches Heldenzeitalter) — die Bekehrung Deutschlands zum Christentum — das Wirken Karls des Großen für

[1] Man vergl. z. B. die Zusammenstellung der Bildnisse der Maria Stuart (Gartenlaube 1880 Nr. 14; Illustr. Zeitung 1889 Nr. 2389).

die Hebung der Kultur in Deutschland — die Einfälle der Ungarn (Ekkeh. IV von St. Gallen, Scheffels Ekkehard) — die Kulturblüte der Araber in Spanien — das Ende der Hohenstaufen — das Interregnum — die Kreuzzüge (Eroberung Jerusalems) — das Mönchs-, Ritter-, Städte-, Zunftwesen im Mittelalter — der Meistergesang — das deutsche Patrizierhaus — die deutschen Volksfeste — eine Belagerung im Mittelalter — die großen Sterben im Mittelalter — die Ordalien — die Femgerichte — das Postwesen (altrömische Land- und Seepost, Postwesen anderer Völker) — die Eroberung Konstantinopels — die Erfindungen[1] („Verkehrs-, Verheersmittel" — die Länderentdeckungen — die Reformation[2] — der Bauernkrieg — das Landsknechtsleben — das Soldatenleben im 30jährigen Kriege — das Leben Wallensteins (Pausanias, Cäsar) — die Zustände Deutschlands nach dem 30jährigen Kriege — das Emporblühen Englands unter Elisabeth (Maria Theresia, Katharina II. von Rußland) — die Belagerung von Wien (Szigeth) — Frankreichs traditionell feindliche Politik gegen Deutschland — Frankreichs Rheingelüste[3] von jeher — der orleanische Krieg — die alten Preußen (die „deutschen Spartaner") — die brandenburgisch-preußische Geschichte — die Anfänge der brandenburgischen Marine — Friedrichs des Großen Leben — der nordamerikanische Freiheitskrieg — die napoleonischen Kriege (Tiroler Aufstand) — die Befreiungskriege („Preußens Siege: Deutschlands Heil") — der Freiheitskampf der Griechen — der nordamerikanische Bürgerkrieg (alte und neuere Sklaverei) — der deutsch-französische Krieg — das alte und neue deutsche Kaisertum.

Weiterer Stoff ergiebt sich, wenn man beispielsweise die bedeutsamen Schicksale von Ländern, Bauten und drgl., welche

[1] Motto: Klopstocks Eislauf, Str. 1.

[2] Wo nach örtlichen Verhältnissen thunlich.

[3] Schillers Distichon „Rhein" aus „die Flüsse".

Völker und Jahrhunderte und mit ihnen eine wechselvolle Kultur kommen und gehen sahen, durch die Zeitläufte („Längsschnitt“!) hindurch in den Hauptzügen verfolgt (Sicilien — Pyramiden, Kölner Dom) oder das historische Element mit dem litterarischen (deutsche Kaisersage) oder mit letzterem das kulturhistorische verbindet (die deutschen Volksbücher, die Linde in Volksleben und Dichtung, die Sinnbilder auf unseren Gräbern), so daß bald der eine, bald der andere Gesichtspunkt überwiegt. Bei dieser Praxis kämen auch Geographie und Naturgeschichte zu ihrem Rechte, die heute so gut wie gar nicht bei Schlußfeierlichkeiten vertreten sind. Auf die Verwendung geographischer Charakterbilder hat schon der Verfasser des Aufsatzes in den Bad. Schulblättern hingewiesen und als besonders bezeichnendes Beispiel den Rhein genannt. Die Auswahl ist hier unter dem Gesichtspunkte des örtlichen wie allgemeinen Interesses eine so große, daß jeder weitere Hinweis entbehrlich erscheint; der Stoff ist bereits gesammelt und zurechtgelegt in den zahlreichen Sammlungen geographischer Charakterbilder, wie sie z. B. Buchholz in einer Beilage zur Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1887 zusammengestellt hat. Wir hören gerne einmal etwas über außergewöhnliche Naturerscheinungen, über Erdbeben, Bergstürze, Sturmfluten (Dollart, Jadebusen — Stavoren, Vineta), oder etwas aus dem Geistesleben der Tiere oder aus der Anthropologie, um zu zeigen, daß die Schule auch hierauf ihr Augenmerk richtet und sich nicht nachsagen lassen will, daß es „noch viele sog. Gebildete gebe, welche die Adern, worin ihr Lebensblut rinnt, bei weitem nicht so gut kennen, wie die Flüsse und Bäche Hinterindiens.“ Oder warum sollte nicht auch einmal einer aus dem jungen Volke nach Huttens Ausspruch: „O Jahrhundert, es ist eine Wonne in dir zu leben!“ seinen Kameraden ein bischen vor Augen halten, in welch bedeutsame Zeit des Vaterlandes ihre Jugend fiel und fällt? Daß auch hier lohnende Kombinationen (z. B. der Schwan in Natur und Dichtung) sich ergeben, ist ebenso selbstverständlich, wie daß sich bei solchen Vergleichungen, um nicht zu sagen Gegenüberstellungen — denn Kultur- und politische Geschichte z. B. sind keine Gegensätze —, vielfacher Anlaß bietet, die Unterschiede

zwischen strenger Geschichts- und Naturforschung einerseits und dem freien Walten schöpferischer Poesie anderseits hervorzuheben[1], die Ergebnisse der neuesten Forschung, soweit sie die Schule berühren, maßvoll zu verwerten und falsche Meinungen und eingewurzelte irrige Überlieferungen in das Reich der Fabel zu verweisen.

Material zu all derartigen Thematen strömt reichlich zu; es findet sich außer in den Quellen- und Lehrbüchern bei den bedeutendsten neueren Geschichtschreibern, Kulturhistorikern, Geographen und Schriftstellern unserer Nation in Masse — manches ist von mehreren zugleich bearbeitet —, und ebenso reichlich fließen dazu die „poetisch-deklamatorischen Belege“, deren oft drei und noch mehr für eine einzelne Begebenheit aus Volks- und Kunstdichtung je nach Bedarf und Wunsch zur Auswahl stehen. Hieraus mag sich der Lehrer seinen Stoff bei Zeiten wählen und zurechtlegen, demselben im Unterrichte einen etwas breiteren Raum gönnen, um die allgemeine Teilnahme zu wecken, und späterhin auserlesene, mit der nötigen Erklärung versehene Partien aus den genannten Werken den Schülern, welche eine bestimmte Aufgabe behandeln oder in dieselbe sich teilen wollen, zur Privatlektüre überweisen. Auf Grund etwa eines ursprünglichen Schüleraufsatzes wird sich dann an des Lehrers Hand eine größere Ausarbeitung ergeben, die den Standpunkt der Klasse im Wesentlichen nicht überschreiten und die auch auf der erwähnten badischen Direktorenkonferenz betonte Forderung, das Nebeneinander des Zuständlichen in das Nacheinander des Geschehenden und umgekehrt zu verwandeln, nicht aus dem Auge lassen darf. Schließlich ist die ganze Bearbeitung in sinngemäßem, das Verständnis bekundendem Vortrage als Redeübung zu Gehör zu bringen. Hieran reihen sich die poetischen Einzelvorträge, welche nun Gelegenheit geben, eine weitere Anzahl Schüler, auch aus den jüngsten, zur Deklamation heranzuziehen. Als schwer zu missende Glieder einer Kette erhalten jetzt diese Einzelvorträge vom Ganzen aus Berechtigung und Erklärung, wie sie wiederum die Hauptvorträge beleuchten und ergänzen; auch das an sich poetisch Minderwertige wird auf

---

[1] Der (dramatische) Dichter ist kein Geschichtschreiber (Leſſ. Dramat. 11).

diese Weise bedeutungsvoll, und Monologe und Scenen aus Dramen, wo man sie denn einflechten will, erhalten einen Ausweisschein und rechte Auslegung. Ja auch die Vortragenden selbst fühlen sich den mitwirkenden Kameraden innerlich verbundener und zu dem Ganzen unentbehrlich nötig.

Als Beispiel für poetische Belege mag ein Programm ebenfalls aus der Praxis unserer Anstalt dienen, das im übrigen einer durchgängig einheitlichen Idee ermangelt: **I. Aus dem [Ge]schichtspensum der Tertia:** a) Die Kinderkreuzzüge (nach Rektor Knauth im „Praktischen Schulmann", Jahrg. 1885, S. 305) mit dem Gedichte von Bechstein „der Kinderkreuzzug"[1]; b) Bilder aus dem Bauernkriege (nach Hartfelder, Bader u. A.) mit Teilen eines Volksliedes über den Bauernkrieg (bei Liliencron, „die historischen Volkslieder der Deutschen"), zwei Gedichten von Theobald Kerner: „die Bauern in Weinsberg" und „die Verbrennung des Pfeifers Nunnenmacher u. s. w." und einem Gedichte aus dem „Simplicissimus" über den Bauernstand. **II. Aus dem deutschen Pensum der Obertertia:** Von den Quellen zu Schillers „Taucher" (nach Götzinger und Viehoff) nebst Vortrag der Fortsetzung zum „Taucher" von Theodor Hell (Hofrat Winkler in Dresden). In die Redevorträge teilten sich mehrere Schüler; unterbrochen wurde das Ganze durch den Gesang von Volksliedern und umschlossen von einem patriotischen Prologe und Epiloge: „Macte iuvenis regnator"[2] von Felix Dahn und „Wir grüßen Euch, Ihr Toten!" von Ewald Hensel.

Das Publikum hat für derartig durchgearbeitete Programme ein dankbares Verständnis; alle mir von verschiedenen Orten zu Gesicht gekommenen Berichterstattungen erkannten jeweils von sich aus nicht allein richtig die solchen Veranstaltungen zu Grunde gelegte Idee, sondern hoben dieselbe auch anerkennend hervor. Daß auch eine größere Anzahl von Schülern, als bisher, von

[1] Auch poetisch behandelt von M. Graf zu Bentheim-Tecklenburg. Vrgl. auch: Kriebitzsch, Gedichte u. Sprüche zur Geschichte, I. S. 56.

[2] Fremdsprachlicher, lateinischer, Vortrag (mit deutscher Übersetzung auf der Rückseite der ausgegebenen gedruckten Programme).

dieser Praxis, wofern sie nur im Unterrichte wurzelt und nicht zur Äußerlichkeit herabsinkt, dauerden Nutzen hat, erscheint mir ebenfalls unzweifelhaft. Aber selbst wenn beides nicht der Fall wäre, so wäre es doch nicht zum geringsten anzuschlagen, daß sicherlich der Lehrer Vorteil davon hat. Durch Aufsuchen geeigneter Anknüpfungspunkte und durch Beschaffung des Materials wird das Wissen aufgefrischt und bereichert, und durch Zusammenwirkung und Verständigung mit den Kollegen, was hier, wie überall, unerläßlich ist, wird gegenseitig mannigfache Anregung gegeben. Statt daß man mühselig und gelangweilt herumblättert, um doch nur dutzendmal bereits Gehörtes zu wiederholen oder einige alte Ladenhüter ohne ersichtlichen Grund hervorzukramen, hat jetzt das Suchen ein bestimmtes Ziel. Nicht jeder Weg zwar führt auch hier alsbald zum rechten Ende; es giebt auch Umwege, aber der Schüler braucht sie nicht zu machen, und für den Lehrer ist derselben keiner ohne Nutzen.

Rezensionen.

1) J. Louis. Idiomalismes dialogués. Guide de conversation française etc. 5me édition revue et augmentée par Dr. M. C. Wahl. Tome 1ier. VIII und 118 S. Dessau, Baumann. M. 1,30.

Zur Aneignung der französischen Umgangssprache sind hier deren eigentümliche Wendungen durch Gespräche über alle möglichen Vorkommnisse des täglichen Lebens stofflich in Bewegung gesetzt, und zwar so, daß kein Gespräch sich auf eine Kategorie der Unterhaltungsgegenstände beschränkt, sondern vielmehr ein wirkliches coq-à-l'âne darstellt. Erst im 2. Teile (S. 68—114) macht sich an der Hand der sachlichen Gruppierung auch eine solche nach sprachlichen Gesichtspunkten fühlbar. Der 3. Teil bietet 200 Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten mit gegenüberstehender Übersetzung, während der 1. und 2. Teil nur die Präparation beigeben, welche jedem Gespräch immer gleich angeschlossen ist. Von den Reformern empfiehlt Bierbaum das Buch, während Storm sich nicht unbedingt dafür ausspricht. H.

2) Dr. W. Ricken. Elementarbuch der französischen Sprache. 1. Jahr. VI. 80 S. M. 1,20. — 2. und 3. Jahr. VII. 141 S. M. 1,50. Oppeln und Leipzig, Maske.

Ein Versuch, die drei Elemente Münchs, das instinktive, das analytisch-induktorische und das deduktorisch-konstruktive zu vereinigen! Deshalb

geht das Buch z. B. gleich von zusammenhängenden Lesestücken aus, die aus der Welt des Kindes entnommen, demselben inhaltlich und stofflich wenigstens keine Schwierigkeiten bieten. Mit der sprachlichen Behandlung derselben konnten wir uns aber nicht durchweg einverstanden erklären; denn trotz des geringen formalen Stoffs, den sie, wenigstens im Anfang, bieten, sollen sie doch gleich in einer Weise verwertet und ausgebeutet werden, daß alle Kunst der Induktion und Analogie-Bildung den Schüler allein dazu befähigen würde. Deshalb werden zu seiner Unterstützung formale Reihen und Paradigmengruppen ins Gefecht geführt, die sich also in ihrer Gesamtheit aus dem vorher Behandelten noch nicht ergeben und im Einzelnen für das Folgende doch auch gleich wieder induktorisch benutzt werden sollen, ohne daß sie ihrerseits hierzu immer das genügende Material darböten. Wenn wir so an der Art der Stoffgewinnung teilweisen Anstoß nehmen müssen, so können wir doch der Reihenfolge, in welcher der Verfasser die grammatischen Erscheinungen auftreten lassen will, unsere Anerkennung nicht versagen; auch findet es, wenn man vom Lesestücke ausgeht, welches doch meist einen beschreibenden oder erzählenden Charakter haben wird, unsere Zustimmung, daß er sich z. B. in der Verballehre zunächst auf die Darbietung der dritten Personen beschränkt und erst allmählich, je mehr das persönliche Interesse des Schülers an dem Gegenstande als gewachsen angenommen werden darf, in Dialogen und Stoffen ähnlicher Art auch die anderen Personen heranzieht. H.

3) S. Pünjer. Der erste Unterricht in der französischen Sprache. Für höhere Mädchenschulen, Mittelschulen, verwandte Anstalten und ähnliche Stufen bearbeitet. 80 S. Hannover, Meyer. 60 Pf.

Wie in seinem Lehr- und Lernbuche der französischen Sprache, von dem das vorliegende Heft als 1. Teil oder zu dem es als propädeutischer Kursus betrachtet werden kann, geht der Verfasser in seinen stofflichen Darbietungen von dem Anschauungskreise der Kleinen aus, dessen Gegenstände er gleich in kleinen zusammenhängenden Darstellungen vorführt. Der formale Lehrstoff, vom Deutschen aus gegebene Vokabeln, Paradigmentafeln, die Andeutung der hieraus zu abstrahierenden Regeln, die vom Deutschen aus gegebenen Hinweise auf anzustellende Sprechübungen, sowie eine Leseübung bilden die Radien, die in jeder Lektion nach diesem Zentrum hin-, beziehentlich von demselben zurückführen. Im Ganzen ist für den französischen Lehrstoff eine glückliche Mischung von Einzelsätzen und Lesestücken, für den Übungsstoff eine ungesuchte Vereinigung von induktorischen und deduktorischen Elementen zu konstatieren. H.

4) A. Glert. Die Lehre vom französischen Verb. Ein Hilfsbuch für die systematische Behandlung der Verbalflexion auf der Mittelschule. V. 46. 50 Pf. Derselbe. Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht. Eine Begleitschrift. 31 S. 60 Pf. Hannover, Meyer.

Verfasser meint zwischen Breymann und Kühn insofern einen Mittelweg einschlagen zu können, als er für die auf der Mittelschufe erlernten

und geübten Formen erst auf der Oberstufe die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit ihrer Bildung bringen möchte. Wie der Mittelstufe aber die allgemein gültigen Sprachgesetze nicht vorenthalten bleiben sollen, so sollen von der Oberstufe aber doch auch vulgärlateinische, altfranzösische u. s. w. Grundformen ausgeschlossen sein. Insofern nun die Gesetze der Betonung, Verstummung und Lautvermittlung als allgemeingiltige zu beachten sind, insofern sodann der Stamm, als welcher die 1. Plur. Präs. Ind. angenommen wird, als unveränderlicher oder (nach Vokal oder Endkonsonant,) veränderlicher zu betrachten ist, und insofern endlich die Endungen als konstante oder differente unterschieden werden müssen, zeigt der Verf., daß der Schüler der Mittelstufe zur Bewältigung aller dieser verschiedenen Aufgaben bezw. zur übersichtlichen Erkenntnis aller dieser Gesichtspunkte nicht zu bringen ist, wenn nicht schärfer als bisher im Unterrichte zwischen Laut und Schrift unterschieden wird, und wenn verschiedene Voraussetzungen nicht erfüllt werden, ohne welche der Verf. den Beginn jedes fremdsprachlichen Unterrichts überhaupt für erfolglos erachtet. H.

5) Gottfried Ebeners englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In 3 Stufen. Neu bearbeitet von Dr. K. Morgenstern. 1. Stufe, 5. neu bearb. Aufl. XXIV. 128 S., Mk. 1,50. 2. Stufe, 4. neu bearb. Aufl. VIII. 162 S., Mk. 1,60. Hannover, Meyer.

Die Lesestücke dieses Buches zeichnen sich aus durch ihren Anschluß an das Erfahrungsgebiet und den Beobachtungskreis des kindlichen Alters, durch Abwechslung zwischen Poesie und Prosa, durch ihre dialogische Fassung bezw. durch ihre leichte Verwendbarkeit zu Dialogen, endlich durch ihre beschränkten und damit leicht in 1 bis 2 Stunden zu bewältigenden Umfang. Die beigegebenen Wörterbücher arbeiten dem Schüler zur Beschleunigung der Lektüre möglichst in die Hände und suchen in der neuen Auflage auch dem auf phonetischer Grundlage sich aufbauenden Unterricht entgegenzukommen. H.

6) Hr. Fr. Silling. A Manual of English Literature. Illustrated by Poetical Extracts. For the use of the upper Classes of High-Schools. 3rd. ed. IV. 132 S. Leipzig, Klinkhardt Mk. 1,50.

Der literargeschichtliche Text ist mit Geschick aus guten englischen Büchern der Art zusammengestellt; die poetischen Proben sind im Ganzen gleichfalls glücklich ausgewählt und erfüllen ihren Zweck, das im Texte Gesagte durch entsprechende Beispiele zu veranschaulichen, vollkommen. Im Gegensatz zu den früheren ist die jetzige Auflage von Druckfehlern freier und sachlich wie stofflich verbessert bezw. vermehrt. H.

7) F. Schumann. Schulgrammatik der englischen Sprache. VI. 106 S. Oppeln, Franck Mk. 1,50.

Für höhere Mädchenschulen bestimmt, giebt dieses Buch nur die grammatischen Erscheinungen mit entsprechenden englischen Beispielen, in denen das jedesmal Neue auch für das Auge sichtbar hervortritt. Ausgehend vom Verb, behandelt die Formenlehre die Redeteile in der herge-

gebrachten Ordnung, während die Syntax vom Nomen zum Verbum aufsteigt. Der Verf. hat versprochen ein Übungsbuch im Anschluß an seine kurze Grammatik bald folgen zu lassen. H.

8) Dr. H. Töppe. Outlines of English Literature. For the use of schools. 2nd. ed. by Dr. Robolsky. 34 S. Potsdam, Stein 50 Pf.

Enthält in gedrängtester Kürze das Wichtigste, was ein deutscher Lehrer oder wenigstens eine ihr Lehrerinnenexamen ablegende Seminaristin aus der englischen Literaturgeschichte zu wissen nötig hat, wenn sie bestehen will. H.

9) Grundzüge der Methodik des Klavierunterrichts. Für Lehrer und solche, welche dem Lehrberuf sich widmen wollen, dargestellt von Heinrich Henkel, Königl. Musikdirektor, Direktor und Lehrer an der Frankfurter Musikschule. Verlag von Steyl und Thomas in Frankfurt a. M. 1890. Preis 1 M. 20 Pf.

Der Inhalt dieses Schriftchens wird denjenigen, welchen es gewidmet ist, ein höchst schätzbarer Beitrag zur Förderung ihres Berufes werden. Ganz besonderen Wert legt der im Klavierunterrichtsfach erfahrene und bewährte Autor auch auf die pädagogische Bildung des Musiklehrers, und kennzeichnet in mehreren Abschnitten die Pflichten und Eigenschaften desselben. In dem Mangel der letzteren erblickt der Verfasser die Ursache, daß viele Musiker trotz musikalischer Kenntnisse so wenig erfolgreich wirkende Lehrer sind. Allen, welche der Musik eine erziehliche Wirkung zuerkennen, sei das Werkchen auf's wärmste empfohlen; denn es giebt Fingerzeige und Andeutungen in übersichtlicher und klarer Darstellung, unterstützt durch Aussprüche bedeutender musikalischer und pädagogischer Fachmänner. Das spezifisch musikalische Lehrmaterial ist mit seltenem Geschick behandelt und methodisch geordnet. L. U.

10) Zum Gedächtnis Adolf Diesterwegs. Gesprochen auf dem achten deutschen Lehrertage am 27. Mai 1890 von Dr. Friedrich Dittes. Verlag von Jul. Klinkhardt, Leipzig. Preis 30 Pf.

Soeben ist die vielbesprochene Dittes'sche Rede in wortgetreuer Wiedergabe erschienen und wird gewiß von vielen gern gekauft werden. L. U.

11) Auf die im Verlage von Orell, Füßli und Co. in Zürich erscheinenden Europäischen Wanderbilder möchten wir ganz besonders aufmerksam machen. Gegenüber den umfangreichen und teuren Reisehandbüchern zeichnen sich diese Führer durch Kürze und Billigkeit aus.

Fast sämtliche größeren Städte und Bäder Deutschlands, Österreich-Ungarns, der Schweiz u. s. w. sind bereits in dieser Sammlung erschienen, und wird dieselbe noch weiter fortgeführt. — Das neueste, 180. Bändchen, behandelt die Monte-Generoso-Bahn in der italienischen Schweiz.

Jedes reich illustrierte Bändchen ist zu dem außerordentlich wohlfeilen Preise von nur 50 Pf. zu haben und in jeder größeren Buchhandlung vorrätig. L. U.

12) Sammlung Göschen. Schulausgaben aus allen Lehrfächern. G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, Stuttgart.

In dieser Sammlung erschienen ursprünglich nur Schulausgaben deutscher Klassiker, doch seit neuerer Zeit werden alle Lehrfächer aufgenommen.

Bändchen 10 enthält:

Nibelungen und Kudrun in Auswahl, von Dr. W. Golther. Das Bändchen bringt zunächst einen kurzen Abris der mittelhochdeutschen Laut- und Formenlehre und das notwendigste über die Metrik der Volksepen; sodann folgt eine Auswahl von aventiuren aus dem Nibelungenlied. Als Beispiel für die spätere Behandlung der Siegfriedsage folgt eine Probe des „hürnen Seyfried." Ferner enthält das Bändchen die von Müllenhoff als echt ausgeschiedenen 415 Strophen der Kudrun und zum Schluß noch ein kurzes Wörterbuch. Diese Ausgabe wird ihrer Kürze und Übersichtlichkeit wegen in Schulen, in welchen noch Mittelhochdeutsch gelesen wird, gewiß gern eingeführt werden.

Bändchen 14 enthält:

Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie. Für Oberklassen höherer Schulen und zum Selbststudium dargestellt von Th. Elsenhans.

Das Bändchen will durch eine kurze Darstellung der Psychologie und Logik in die Philosophie einführen; es ist bestimmt, wirklich zu philosophischem Denken anzuleiten und von der Arbeit der Philosophie eine Vorstellung zu geben.

Die älteren Bändchen, wie Lessing, Minna von Barnhelm, Nathan der Weise, Philotas u. s. w. sind jetzt in neuen Auflagen erschienen und zeichnen sich durch gutes Papier, sehr sorgfältigen Druck und soliden Ganzleinwandband bei dem außerordentlich billigen Preise von 80 Pf. gegen andere Sammlungen vorteilhaft aus; wir wünschen denselben in Schule und Haus die weiteste Verbreitung. L. U.

13) Elementarbuch der musikalischen Harmonie- und Modulationslehre. Von Otto Tiersch. Berlin, Oppenheim. 2. Auflage. 10 und 185 S. 1888. 4 M.

Dies zum Gebrauch bei dem Unterricht in Musikinstituten, Seminaren u. s. w. und zur Aufklärung für jeden Gebildeten bestimmte Buch will eine Darstellung der wichtigsten musikalischen Fragen nach dem Standpunkte der heutigen Theorie und Praxis geben. Es stützt sich dabei auf sehr einfache Prinzipien und leitet aus denselben in ungezwungener Weise seine Lehrsätze und Regeln her. Besonders genau wird der physikalische Teil der Tonentstehung u. s. w. behandelt. Das erreicht der Verfasser ganz sicher, daß statt des mehr oder weniger mechanischen Erlernens eine Verstandesübung bei dem Studium eintritt, welche die Wissenschaftlichkeit fördert. Nicht zum Durchblättern, sondern zum andauernden Studium sei darum dies tief durchdachte und doch klar verständliche Werk dringend empfohlen. L.

14) Handbuch der speziellen Methodik. Herausgegeben von Rob. Niedergesäß. 9. Teil. Der Zeichenunterricht von Josef Grandauer. 2. Auflage. 111 S. M. 1,40. Wien, Pichler. 1888.

Das Heft behandelt, wie seine Brüder, in Kürze, doch mit knapper Darstellung vieles bietend, Geschichte und Litteratur, Lehrplan und Lehrstoff, Methode, Lehrgang, Lehrform und Lehrmittel. Es genügt als Handhabe des Lehrers allen billigen Anforderungen und zeichnet sich durch eine lichtvolle Darstellung und Übersichtlichkeit vorteilhaft aus. L.

15) Das Linearzeichnen. Ein Leitfaden für Real- u. s. w. Schulen, sowie zum Selbstunterrichte, bearbeitet von Adolf Gut. 3. Teil: Die Perspektive und die perspektivische Schattenkonstruktion. Mit 8 Tafeln. Wiesbaden, Limbarth. 4 und 36 S. M. 1,80.

Das Werk wird nicht bloß durch seine Klarheit und Bestimmtheit, ondern vornehmlich durch seinen Gegenstand sich viele Freunde erwerben. Wie mancher Schüler scheitert an der Perspektive und steht vor den ihm gestellten Aufgaben ratlos da. Hier werden ihm die Grundsätze durch Lehre und Anschauung der Lösung gegebener Aufgaben in einer Weise eingeprägt, die trotz aller Kürze nicht leicht etwas wichtiges zu wünschen übrig lassen wird. L.

16) Der Rechenunterricht in der Volksschule. Methodische Ratschläge von J. J. Sachse. Leipzig, Max Hesse. 1889. 6 u. 144 S.

Das Werkchen gehört als Nr. 10 zu Max Hesse's Lehrerbibliothek, welche fast durchweg fördernde Anregungen giebt. Das gleiche ist mit Sachse's Buch der Fall. Der Verfasser wendet sich in frischer Sprache, aus der Wissenschaft und der Praxis heraus, gegen mancherlei Irrwege die die Lehrer des Rechnens und die Verfasser von Rechenbüchern begangen haben und noch begehen, geißelt die Schlagwörter, tadelt unbarmherzig das schablonenhafte. Er verlangt, daß der Unterricht im Rechnen den Schüler befähige, im Leben vorkommende Rechenaufgaben sicher und schnell zu lösen, seinen Verstand bilde und sich an der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts beteilige. Wir wünschen dem Hefte größtmöglichste Verbreitung. M. M.

17) Orgelschule von F. W. Sering. Op. 126. Straßburg, Schmidt. 1888. 3 Teile, 32, 34 und 46 S. querfolio.

Die drei Teile gruppieren sich nach der Schwierigkeit der tüchtigsten Orgelkomponisten entlehnten Tonstücke. Methodisch steigert sich die Schwierigkeit, und die beigefügten theoretischen Anweisungen aus der Feder des Verfassers sind anerkannt mustergültige. Die zunächst für Seminarien bestimmte, aber auch für Musikschulen zu verwendende Orgelschule befähigt den, der sie gründlich durcharbeitet, die schwierigsten Orgelkompositionen durchzuarbeiten. L.

18) 1. Sang und Klang. Auswahl geistlicher und weltlicher Gesänge für Progymnasien u. s. w., unter sorgfältiger Berücksichtigung des Stimmumfangs vierstimmig bearbeitet und herausgegeben von R. Palme. Op. 47. 1 M. Leipzig, Hesse. 4 u. 244 S.

2. 132 alte und neue deutsche Volkslieder, den Oberklassen deutscher Volksschulen in gemischt dreistimmiger Bearbeitung gewidmet von Otto Reiche (Ausg. A, 3stimmig, 4 und 144 S. Ausg. B, 2stimmig, 4 und 104 S. 0,40 M.) Meißen, Schlimpert. 1888.

3. Die Weltgeschichte in sangbaren Weisen, bearbeitet von Karl Androphilno. Für eine Singstimme mit Begleitung des Pianoforte, eingerichtet von Aug. Wagner. Leipzig, Koch.

Der besondere Wert des ersten Werkes liegt darin, daß, um auf Realschulen, höheren Bürgerschulen u. s. w. den vierstimmigen Gesang zu fördern, der Bearbeiter den Stimmenumfang der Schüler berücksichtigt hat, wie er dem Lebens-Alter entspricht, also Sopran 1 ($\bar{c}$ bis $\bar{\bar{h}}$), Sopran 2 ($\bar{c}$ bis $\bar{\bar{d}}$) alt (a bis $\bar{a}$), Männerstimme (etwa c bis $\bar{c}$). Hierdurch wird eine dem gemischten Chor ähnliche Klangwirkung erreicht. Daß die Bearbeitung trefflich ist, versteht sich bei Palme von selbst. — Das zweite Werk wird besonders den dreistimmigen Schulgesang fördern — die dritte Stimme hat der Lehrer, eventuell die Violine zu übernehmen, doch kann dieselbe auch wegfallen. Mit gutem Recht hat ein sächsischer Bezirkslehrerverein nach gründlicher Prüfung das fleißig gearbeitete und zweckentsprechende Werkchen bedingungslos empfohlen. — Von Nr. 3, welche sich als „musikalischer Scherz" einführt, liegt uns der dritte Teil vor: Brandenburgisch-preußische Geschichte, bisher in 3 Heften bis 1786 reichend. Dieselben, 71 Seiten ausfüllend, kosten 0,60, 0,60 und 1 Mark. In launigen, leicht sangbaren Versen, die bekannten Melodien angepaßt sind, behandelt der Dichter seinen Stoff. Die musikalische Bearbeitung ist den Weisen entsprechend, bald markig, bald gefällig, immer aber anmuthend. L.

19) Französisches Lesebuch mit einem vollständigen Wörterverzeichnisse von Dr. Anselme Ricard. Zweite Auflage für das deutsche Reich. 1 Mk. Prag, Neugebauer, 1887, 10 und 167 S.

Zu empfehlen wegen seines Inhalts, da nicht die gewöhnlichen bekannten und zum Teil unpassenden Lesestücke vorkommen, sondern das meiste frisch und ansprechend ist. Der entlehnte Stoff ist hin und wieder etwas überarbeitet, Schwierigkeiten wurden ausgeschieden, Gedanken vereinfacht. Die kleinen Notizen unter den Seiten betreffen seltene Wörter und Redensarten und Aussprachswinke, wie sie für Anfänger passen. Das Buch wird sich Bahn brechen. L.

20) Französisch-deutsche Phraseologie für die mittleren Klassen realistischer Bildungsanstalten von H. Seeger, Teil I. Avoir, être und 10 Verba auf er. 6 und 58 S. 1. Mk. Teil III. Die französischen Präpositionen. 6 und 122 S. 1,50 Mk. Wismar, Hinstorff 1886.

Durch diese Hefte ist das Werk des schon durch seine Leistungen auf dem Gebiete der französischen Grammatik bekannt gewordenen Verf. vollständig geworden. Es enthält eine Fülle specifisch französischer Wendungen, die dem Lernenden von großem Werte (zum Nachschlagen, zum Vergleichen und zum Lernen) sind, da gerade in der Wahl der Redensarten, Wörter und Ausdrücke die Schwierigkeit bei Erlernung der französischen Sprache liegt. Besonders reich ist der III. Teil ausgestattet, in welchen auch präpositionale Ausdrücke aufgenommen sind. Eine große Anzahl Sätze aus deutschen Dichtern finden sich in dem Buche in gutes Französisch übertragen. Man muß dem Verf. für seine mühsame Arbeit aufrichtigen Dank zollen. L.

21) Übungen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, für obere Klassen höherer Lehranstalten von Dr. L. Berkenbusch, Hannover, Meyer 1886. 4 und 192 S. 2 M.

Gut gewählte interessante Stücke und in richtigem, knappem Maße gewährte Andeutungen beim Übertragen zeichnen dieses Werk aus. Die Schwierigkeiten sind an verschiedenen Stellen gehäufte, doch wird ihnen durch Hinweisungen genügend abgeholfen. Wer dies Werk treu und genau durchgearbeitet hat, wird sich außer der Richtigkeit des Ausdrucks eine Menge Redensarten angeeignet haben, die ihn zum Schreiben eines guten französischen Stils befähigen. L.

22) 1. Verhandlungen der Neuphilologen. Erster Jahrgang 1886. Hannover, Meyer. 1886. 4 und 86 S. 2. Neuphilosophische Beiträge, herausgegeben vom Verein für neuere Sprachen in Hannover. Ebenda. 24 und 84 S. 2,80 M. 3. Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, von F. Hornemann. 2. Heft. 1886. 4 und 43 Seiten, 1 M.

Am 4, 5. und 6. Oktober 1886 fand der erste deutsche Neuphilologentag in Hannover statt. Nr. 1. gibt die Verhandlungen nebst einem Verzeichnisse der deutschen Neuphilologen. Es wurde beschlossen, den Neuphilologenverband nicht dem allgemeinen Philologentage als Sektion anzuschließen. Die Verhandlungen ergaben die Annahme der These, daß die neuphilologische Wissenschaft sich künftig mehr mit den realen Lebensäußerungen der Völker beschäftigen solle. Es wurde ferner über die Lautphysiologie und Phonetik, über die Aussprache des r, die Stellung der Neuphilologen und die Aussprache des Französischen gesprochen. Nr. 2. bringt fünf Aufsätze über die moderne Philologie, über Englisches und Französisches. Nr. 3 wirkt für Verbindung der analytischen und synthetischen Methode und für eine Parallelgrammatik des Lateinischen, Französischen und Griechischen. Es genüge, den Inhalt zu skizziren, um auf die hohe Bedeutsamkeit der Schriften für die Kreise, die sie angehen, hinzuweisen. L.

23) Ferdinand Hirt's historische Bildertafeln. 2. Teil: Von den Anfängen des Christentums bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, 25 Tafeln, groß Folio. 2,50 M. Erläuternder Text, 34 S. groß Folio. 1 M. Breslau, Hirt.

Bauwerke, Trachten, Gerätschaften wechseln mit einander auf vorzüglich gelungenen Bildertafeln ab. Das Ganze, zunächst für Schurig's Lehrbücher der Geschichte als Ergänzung bestimmt, bildet ein höchst wertvolles, weil durchweg instruktives Mittel, die Anschauung des wichtigsten zu fördern, was in dem Geschichtsunterrichte erwähnt wird. Daß die Bilder historisch richtig concipirt und nach den besten Quellen bearbeitet sind, braucht kaum erst versichert zu werden. Der rührige Verleger hat sich durch das Werk ein neues hervorragendes Denkmal in der Geschichte des Unterrichts gesetzt. L.

24) Gedanken bei Behandlung der biblischen Geschichten in der Oberklasse der evangelischen Volksschule, von L. Schomberg und W. Schomberg. I. Teil: Das alte Testament. 8 und 151 Seiten. 1,80 M. II. Teil: Das neue Testament. 4 und 178 S. 1,80 M. Wittenberg, Herrosé. 1886.

Die Verfasser geben für jede ihrer Geschichte (A. Test. 89, N. Test. 74) Lehren, für einzelne auch erklärende Vorbemerkungen. Vor allem in Bezug auf jene sind sie sehr ausführlich, und wenn doch aus den Geschichten ein erziehlicher Kern zu schälen ist, so haben sie dieses meisterhaft verstanden. Man sieht überall in dem Werke, daß es aus langjähriger Praxis hervorgewachsen ist und mit religiösem Gemüthe abgefaßt wurde. Es wird deshalb seine belebende und befruchtende Wirkung nicht verfehlen, indem es auf das Herz Eindruck macht. Es möchten ihm wenige ähnliche an die Seite treten können. L.

25) Die Moral des Jesuiten. Vortrag, gehalten in Berlin am 4. Februar 1887 von J. Burggraf. Wittenberg, Herrosé. 32 Seiten. 50 Pf.

Der berühmte bremische Kanzelredner, dem die Macht der Beredsamkeit und das zündende Wort der Begeisterung und die klare Beweisführung auf gleiche Weise eigen sind, legt auf wenigen Seiten die Moral des Ordens dar und fordert das protestantische Gewissen auf, Front zu machen gegen jeden Versuch zur Wiedereinführung desselben. L.

26) Ein buddhistischer Katechismus nach dem Kanon der Kirche des südlichen Indiens bearbeitet von Henry S. Olcott. Leipzig, Grieben. 1887. Erste deutsche Ausgabe. 100 S. 1 M.

Je wünschenswerter es ist, einen Einblick in die Lehre des Gautama (Buddha) zu haben, und je weniger die Gelegenheit dazu sich bietet, desto dankbarer muß man dem Verfasser des von dem buddhistischen Hohenpriester

auf Ceylon approbirten Werkchens sein, das die Grundgedanken seiner Lehre treu darstellt. L.

27) Geschichte der Weltlitteratur in übersichtlicher Darstellung von Dr. Adolf Stern. Stuttgart, Rieger. 1887.

Von dem auf 12 Lieferungen (à 1 M.) berechneten Werke liegt uns nur die zweite (S. 97—176) vor. Sie fängt mit Rom an, führt die Anfänge der römischen Literatur, die Blüte der römischen Dichtung, die griechische und römische Dichtung der späteren Kaiserzeit, die Anfänge christlicher Poesie vor, geht dann zum Mittelalter über, bespricht dann die Volksepen und Volkslieder der mittel- und nordeuropäischen Völker und den Islam und seine Dichtung. Eine irgendwie hervorragende Erscheinung ist nicht vergessen worden, und was das Werk in seinen Bereich zieht, ist mit den allgemeinen Kulturverhältnissen der Zeit in innigen Zusammenhang gebracht worden. Die Darstellung wendet sich in mustergültiger Form an jeden Gebildeten. L.

28) Praktischer Lehrgang für den Zeichenunterricht. Zum Gebrauche in Gewerbeschulen u. s. w. Nach den neuesten ministeriellen Zeichen-Instructionen bearbeitet und herausgegeben von E. F. W. Menard, Zeichenlehrer, Berlin und Neuwied, Heuser 1888.

Das Eigenartige dieses auf acht Hefte berechneten Lehrganges besteht in der Reihenfolge und dem Zusammenhange des Stoffes. Der Herausgeber richtet sich nach der Reihenfolge, wie sich im historischen Stufengange die darstellende Kunst entwickelt hat: Textilkunst, Gerätekunst, Baukunst, Plastik, Materie. Diesen fünf Entwicklungsstufen folgend, gibt es für alle Arten von Schulen streng systematisch einen Kursus des Zeichenunterrichts. Mehreren Heften ist eine Abteilung der Theorie des betr. Unterrichts beigefügt. Es liegt uns das erste Heft, enthaltend die Hälfte der Textilkunst vor. Auf 14 lithographischen Tafeln in Mappe zum Preise von 1,50 M. ist in kompressestem Druck eine große Menge Vorlagen von Reihen, Band- und Flächenmustern im Netz geboten, so daß jedem Wunsch und Verlangen sein Recht geschieht und der Lernende durch die Fülle und feste Stufenreihe dahin gebracht wird, eine Fertigkeit und Sicherheit zu erlangen, die ihn zu höheren Stufen aufs beste befähigt. L.

29) Neue Initialen von Emil Franke. 12 Hefte. Zürich, Orell-Füßli & Co. Das Heft zu 12 Blättern 1,50 M.

Mit dem vorliegenden zwölften Hefte ist diese Serie von Initialen beendet, welche, gegenüber manchen früheren, sich durch Wahl und frische Lieblichkeit, durch Schwung und Kühnheit der Komposition, durch Geschick und Phantasie ganz besonders auszeichnen. Die Initialen sind für Schulen, besonders kunstgewerbliche Institute und Gewerbe selbst, denen oft genug sehr schwer zu kopirende, oder vielfach nicht geschmackvolle Vorlagen geboten werden, von größtem Interesse. L.

I.

Zum Diesterweg-Jubiläum.

Wo noch der Begeist'rung Funken glühen
Zum Beruf, den sich der Mann erwählt,
Da versüßen sich des Daseins Mühen
Gleich dem Lichte aus der höh'ren Welt.
Da giebts noch ein ideales Streben,
Ist auch dornenvoll des Wirkens Bahn,
Und im Ganzen sieht man jeden leben,
Wo geteilte Kraft noch wirken kann.

Deutschlands Lehrer, wie hieß doch der Meister,
Der dies Feuer in euch angefacht,
Kräft'ger einzuwirken auf die Geister,
Denen noch der Lebensfrühling lacht;
Wer hat euch gespornt zu höherm Streben
Und gelehrt zu reichen euch die Hand,
Wo es gilt vereint euch zu erheben,
Wirkend treu im Amt und für den Stand?

„Diesterweg", so tönt's aus Klios Munde,
„Diesterweg", ein Denker tief und klar,
Dessen Werk einst herrlich mir gab Kunde
Durch den Mund der frohen Kinderschaar. —
Wie durch ihn euch ihr emporgeschwungen,
Lehrer, das vergesset nimmerdar!
Tönt doch drum sein Lob auf fremden Zungen,
Ja, es drang selbst weithin übers Meer.

Allesamt laßt froh es uns bekennen,
Daß er hat gehoben unsern Stand,
Mögen sonst auch Meinungen uns trennen,
Sein Verdienst soll bleiben anerkannt.
Einen Denkstein setzen ihm Verehrer,
Setzt die Stadt, die ihren Sohn ihn nennt,
Doch im Herzen dankerfüllter Lehrer
Lebt er mächtiger als im Monument!

H. Heegen.

II.

An Deutschlands Lehrer.

Der 29. Oktober d. J., an welchem vor hundert Jahren Adolf Wilhelm Diesterweg in Siegen das Licht der Welt erblickte, ist für ganz Deutschland ein Tag wahrer Freude, ein Ehrentag, ein Tag der Dankbarkeit; besonders aber für Deutschlands Lehrer, denen Adolf Diesterweg ein geistiger Vater, ein Erzieher, ein Vorbild, ein Wegweiser gewesen und für alle Zeiten bleiben wird. Ein Jahrhundert ist verflossen!

Reißt auch die kalte Todeshand einen Schulmann nach den andern aus den Reihen seiner dankbaren Schüler, wird auch die Zahl der Männer, die einst zu seinen Füßen gesessen haben, die den Worten des Meisters mit eigenen Ohren lauschen konnten, seine Liebe, seine Begeisterung für den Lehrerberuf direkt in ihre Herzen aufnahmen, immer kleiner, — so wird, dem Herrn sei Dank und Preis, die Zahl der Schüler und Verehrer, die Diesterweg durch sein Arbeiten und Schaffen, durch sein Kämpfen und Dulden sich gewonnen und erworben hat, mit jedem Tage eine größere. Sein edler Charakter, seine Liebe, seine Begeisterung, seine volle und ganze Hingabe an die große Idee der Hebung des Volkes durch Erziehung und Unterricht entzündete in allen Herzen deutscher Lehrer ein solches Feuer der Liebe für Beruf und Amt, daß in diesen Strahlen des Feuers eine Volksschule geboren ist, die heute eine Segensstätte, eine Quelle des Segens und des Glückes für die deutsche Nation geworden ist.

„Ohne Diesterweg keinen deutschen Lehrerstand, keine deutsche Volksschule mit wahrer Menschenbildung“. Die Wahrheit dieses Satzes können auch die Gegner und Feinde nicht hinwegleugnen.

Es ist daher ganz erklärlich, daß überall im deutschen Vaterlande, an den Fluten der Nord- und Ostsee, an den Ufern des Rheins, des Neckars und des Mains, an der Weichsel und an der Donau, in allen Gauen des deutschen Vaterlandes, in Österreich, in der Schweiz die Lehrer seit Monaten in kleineren

und größeren Vereinen zusammeneilen, um in dankbarer Liebe und Verehrung ihres Altmeisters, ihres Bahnbrechers auf dem Gebiete der Pädagogik zu gedenken. Die Gefühle des Dankes und der Liebe, der Verehrung und der Pietät gegen den Mann, der sein ganzes Leben in den Dienst der Schule, der Lehrerbildung, der Arbeit für die Hebung des Lehrerstandes gestellt hat, führt und treibt die Lehrer zusammen, sein Andenken zu feiern, seine Grundsätze über Erziehung und Unterricht in aller Herzen wieder neu zu beleben. Wahrlich: „Ich kenne nichts Schöneres auf der ganzen Welt, als sich einem gefeierten Lehrer mit ganzem, jugendlichem Enthusiasmus zu weihen“.

Es wäre ein überflüssiges Unternehmen den Lesern der Rheinischen Blätter ein Lebensbild unseres Altmeisters vorzuführen, er ist allen längst bekannt. Längst sind seine Verdienste anerkannt und gewürdigt worden, der Name Adolf Wilhelm Diesterweg wird für alle Zeiten einen Ehrenplatz in der Geschichte der Lehrerbildung, der Hebung der Volksschule und ihrer Lehrer einnehmen.

Er ist der zweite, der deutsche Pestalozzi geworden. Nicht durch blendende Beredsamkeit, noch durch klassische Gelehrsamkeit, nicht durch umfassende Bildung, noch durch hervorragende pädagogische Einsicht ist Pestalozzi das geworden, was er geworden ist: „der König und Prophet“ im Reiche der Pädagogik, sondern was ihn groß machte, war seine unerschöpfliche Liebe zum Volke, seine glühende Begeisterung, sein rastloses Streben und seine Aufopferung für Menschenwohl und Menschenbildung“. Von diesem Geiste und Streben ist aber auch Diesterwegs ganzes Leben getragen. Ganz gegen seine Absicht ist Diesterweg Volksschullehrer geworden. „Als Student wäre ihm eher des Himmels Einsturz eingefallen, als daß er einmal Volksschullehrer werden würde“. — Was war der Beweggrund, seine Kräfte lediglich in den Dienst der Volksschule zu stellen? Diesterweg sagt es selbst in den herrlichen Worten: „Einst, als ich freiwillig, nachdem ich die materielle und geistige Not des Volkes erkannt und die Zustände und Verhältnisse vieler Lehrer wahrgenommen, den Entschluß faßte, von der Laufbahn eines Gelehrten an Gelehrtenschulen abzu-

gehen und mich für immer dem Volksschulwesen und was damit zusammenhängt zu widmen, that ich das Gelübde, die Kräfte, die Gott mir verliehen, die Gelegenheiten, die er mir senden, die Mittel, die er mir spenden werde, dazu zu benutzen, daß es mit der Sache des Volkes, seiner Unterweisung und Erziehung etwas besser werden möge, damit ich nicht umsonst gelebt haben möge!"

Hierin spricht sich derselbe hochherzige Sinn aus, von welchem Pestalozzi durchdrungen war, der dem Wohle der Mitmenschen freudig das eigene Wohl opferte.

Pestalozzis Ideen hatte Diesterweg begeistert aufgenommen, besonders in Frankfurt, wo Pestalozzis „eingehendster und reinster Jünger" de Laspé wirkte. Wenn Diesterweg in seiner Antrittsrede als Seminardirektor in Mörs u. a. sagt: „Wir wollen Kinder zu Menschen erziehen; wir ringen nach den hohen Eigenschaften des Erziehens; wir folgen dem Beispiele des größten Kinderfreundes und Lehrers, der einst sprach: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht!" — so glauben wir, Pestalozzis eigene Worte zu hören. Und später sagt Diesterweg: „Was ich wollte und will? Die jungen Leute (seine Seminaristen) zu lebendigem Streben anregen, in ihnen die Bildung begründen, sie mit Liebe zum Amt und zu den Kindern erfüllen, als Kern der Bildung sittlich-religiöse Gesinnungen und Grundsätze hervorrufen, sie zu Wirkern der Volkskraft stempeln und — vernünftig machen. Ich wollte sie nach einem tiefsinnigen Ausspruch Schleiermachers lehren, zwar alles mit, aber nicht aus Religion zu thun, mit einem Worte: „Ich wollte pestalozzisch wirken!"

Der Name Pestalozzi lebte freilich in jenen Jahren der allgemeinen patriotischen Begeisterung fast in aller Munde; die Schlagwörter „Entwicklung der Menschennatur", „erziehender Unterricht", hörte man in allen Lehrerkreisen, — man glaubte sich im Besitze der Pestalozzischen Ideen und Methode, doch worin das Wesen dieser Ideen bestand, darüber vermochte man keine Rechenschaft zu geben. Es war noch ein weiter Weg bis dahin, wo diese Ideen auch wirksam und als lebenskräftiges Ferment die veralteten Formen der bisherigen Erziehungs- und Unterrichtsweise durchsäuerten und umgestalteten. Bei der Mehr-

zahl derjenigen Lehrer, welche sich als Jünger Pestalozzis bekannten, fehlte noch viel an einer festen Gestaltung ihrer methodischen Grundsätze. Die Unklarheit, mit welcher Pestalozzi seine Ideen vorgetragen hatte und die selbst dem Gebildeten die Auffassung derselben erschwerte, hatte zur Folge, daß nur wenige Lehrer den Geist der neuen Methode erfaßten, während die meisten an Äußerlichkeiten kleben blieben, die nur einen geistlosen Mechanismus herbeizuführen vermochten.

Erst in Diesterweg erstand der deutschen Volksschule und den deutschen Lehrern ein Dolmetscher Pestalozzis, der dessen Grundsätze „aus ihrer ursprünglichen Überschwenglichkeit und teilweisen Verschwommenheit in das Gebiet des Praktischen, Greif- und Ausführbaren hinüber zu leiten“ unternahm.

So ist denn Diesterweg geworden ein gottbegnadeter Lehrer der Jugend, ein Lehrer der Lehrer und ein Lehrer des Volkes.

Diesterweg hat durch sein pestalozzisches Wirken eine Bahn betreten, die zu ganz anderen als den bis dahin angestrebten Zielen der Lehrerbildung, der Bildung führte. Wir sehen und verehren in Diesterweg noch heute das Ideal eines Lehrers, der die geistige Kraft seiner Schüler in hohem Grade zu entfesseln vermochte. Unendlich großen Einfluß übte er auf seine Schüler durch die Macht seiner Persönlichkeit. Seine reine Liebe zur Wahrheit, seine begeisterte Hingebung an das Ideale, sein Bemühen, jedem einzelnen das Recht der freien Verwertung seiner Kräfte zu gewähren; dazu endlich die hohe Begeisterung für den Lehrerberuf, verbunden mit einer Virtuosität im Lehren, die jede Kraft des Schülers zu wecken verstand: Dies alles erzeugte in den Seminaristen nicht bloß einen idealen Sinn und ein begeistertes Streben, sondern erfüllte sie auch mit einer Verehrung für den Meister, die besser als alle Methoden den Erfolg der Seminararbeit sicherte.

Wenn wir uns heute des regen Lebens freuen, das den deutschen Lehrerstand durchflutet, wenn seit Monden eine freudige Erregung, ein Hauch edler Begeisterung überall in der deutschen Lehrerschaft sich zeigt, um den Manen Diesterwegs den schuldi-

gen Tribut zu zahlen, so dürfen wir wohl behaupten: Diesterweg ist für uns noch heute ein **Lebenswecker**, der uns antreibt, unsere ganze Kraft, mit aller Treue in den Dienst der Schule zu stellen, er ist uns noch heute in methodischer Hinsicht ein nachahmenswertes **Vorbild**; in ihm verehren wir noch heute einen unerschütterlichen, mutigen und wackeren **Kämpfer** und **Streiter** für die Hebung unseres Standes; er ist uns noch heute ein **Mahner**, in Wort und Schrift unentwegt durch ein lebendiges Vereinsleben mutig einzutreten für die Interessen der Schule und des Lehrerstandes.

Als am 29. Oktober 1865 der greise Kämpe Diesterweg seinen 75. Geburtstag feierte und auf eine starke Flut von Zeichen der Anerkennung blicken konnte aus allen Kreisen des deutschen Volkes, aus allen Kreisen der deutschen Lehrerschaft, da hieß es für ihn: „Und um den Abend wird es licht um ihn sein! Mit beseligender Freude mußte er sich gestehen, daß ein dankbares Volk zu ihm emporblickte als zu dem „Praeceptor Germaniae".

Aber an seinem 100jährigen Geburtstage rufen die deutschen Lehrer ihrem Altmeister ins Grab: „Deine Söhne werden, wenn ihre Freudenthränen rinnen, keine andere Wehmut kennen, als die, daß der Vater die neue, bessere Zeit nicht erlebt hat."

Der beste Dank, die würdigste Gedächtnisfeier soll das Gelübde auf sein Grab legen: „Mit neuem Eifer wollen wir deutschen Lehrer uns in den Reichtum deiner uns hinterlassenen Geistesschätze versenken. „Man erweiset seinen Dank gegen die Toten, wenn man ihre Lebenszwecke fördert, wenn man fortsetzt, was sie begonnen, wenn man ausführt, was sie gewollt haben". Was in diesen Worten einst Diesterweg mit Bezug auf Pestalozzi sagte, das gilt für die jetzige Lehrerwelt auf Diesterweg. „Diesterwegs Pädagogik, diese Schöpfung eines edlen Mannes, steht noch frisch und frei auf dem Plan, und es wird auch so bleiben".

Wir sind in der Pädagogik noch nicht am Ziel, die Ziele, die Diesterweg der deutschen Volksschule gestellt hat, haben wir noch nicht erreicht, — wir jagen aber diesem Ziele nach, in der festen Hoffnung, daß wir es erreichen.

Hat Diesterweg, entflammt von den Ideen Pestalozzis, einst die Losung ausgegeben: „Pestalozzi für immer!“ so soll und darf der deutschen Lehrerwelt auch Diesterweg, der Dolmetsch der Pestalozzischen Ideen nicht aus dem Gedächtnis schwinden. Eine spätere Zeit wird über uns richten, ob wir die mit allem Eifer, mit dem Mannesmute eines Diesterwegs, in seiner Berufstreue, mit seiner Liebe zur Schule, zum Lehrerstande, das Programm, die uns gestellte Aufgabe für die Schule, für den deutschen Lehrerstand im Sinne Diesterwegs gelöst haben?

Wenn die deutschen Lehrer Diesterweg und seine Grundsätze je vergessen könnten, so würden sie sich selbst aufgeben.

„In der Vereinigung liegt unsere Kraft. Isoliere dich und du bist schwach oder du wirst es.“ Das Jubeljahr seiner Geburt wird nur dann der deutschen Lehrerwelt von bleibendem Segen werden, wenn jeder Lehrer den Wahlspruch Diesterwegs zu dem seinigen macht, der da lautet: „Lebe im Ganzen“. Eingedenk dieses Mahnrufes bitte und fordere ich alle Freunde und Verehrer unseres Altmeisters auf, an seinem Todestage, am 29. Oktober dieses Jahres, eine Vereinigung zu schaffen, einen Verein zum Ausbau und Weiterbau der Diesterwegschen Pädagogik“.[1]

„Den Toten aber erweist man seinen Dank, wenn man fortsetzt, was sie begonnen, wenn man ausführt, was sie gewollt haben“.

Dr. Bartels-Gera.

---

[1] Die lieben Kollegen aus allen Gauen unseres deutschen Vaterlandes, die diesem Vereine beizutreten gedenken, die durch Wort und Schrift mitarbeiten wollen, daß Diesterwegs herrlichstes Vermächtnis, seine Grundsätze und Forderungen für die Entwicklung der Schule, für die Hebung des Lehrerstandes in der Zukunft realisiert werden, — die bitte ich, die Beitrittserklärung zu diesem Vereine entweder dem Unterzeichneten oder dem Herrn Schulinspektor Scherer in Worms zugehen zu lassen. — Die Organisation dieses Vereins wird dann einer späteren Beratung und Beschlußfassung vorbehalten.

III.

Diesterweg und die Lehrerbildung.

I.

Wie verhält sich Diesterwegs Persönlichkeit zur Frage der Lehrerbildung?

Diese Frage stellen wir darum bei Behandlung unseres Themas voran, weil wir von der Überzeugung beseelt sind, daß die wahre, unverfälschte Quelle maßgebender gesunder pädagogischer Anschauungen keineswegs etwa nur in theoretischen Auslassungen, sondern in erster Linie in der gesamten Persönlichkeit des Urteilenden zu suchen sei. Um völlig gesunde, unantastbare (pädagogische) Meinungen über einzelne Aufgaben oder über die gesamte Thätigkeit des Erziehungswerkes zu vertreten: dazu gehört eine möglichst ausgeprägte tüchtige Menschennatur, die das Wahre, Erstrebenswerte nicht allein zu erkennen, nein auch in ihrem wirklichen Erscheinen und Wirken darzustellen vermag. Zu diesen leider so selten anzutreffenden, — ausgesucht tüchtigen, vorzüglich ausgestatteten und ausgeprägten Naturen dürfen wir ohne jeden Rückhalt den Altmeister moderner Volksschulpädagogik, Adolf Diesterweg, zählen. Und selbst etwa auch bei ihm wahrzunehmende Schäden und Mängel, sei es des Intellekts oder der Gemütsrichtung, hätten wir vorwiegend vom Standpunkte des an einem Menschen Natürlichen zu beurteilen.

Immerhin wäre es auch an diesem Manne ein empfindlicher Mangel geblieben, wenn er vorwiegend nur mit überzeugenden Lehren und Ansichten, weniger durch seine lebendige Persönlichkeit, durch vorbildliches Leben und Wirken unsere Sympathie erworben hätte. Blieb ja leider nicht bloß bei einem Rousseau, sondern auch bei (einem) Pestalozzi — bei beiden allerdings selbst in durchaus von einander abweichender Weise — die Praxis hinter der Theorie zurück.

Sehen wir uns nun nach einzelnen Hauptseiten seiner vorbildlichen und gleichsam verkörperten pädagogischen Wirksamkeit um, um schon auf diesem Wege die Überzeugung zu gewinnen, daß wir es mit einem idealen Menschen und damit zugleich mit

einer vollberechtigten Autorität auch im Gebiete der Lehrerbildung zu thun haben.

Was uns den tüchtigen, sozusagen, den vollen ganzen Menschen zunächst kennzeichnet, ist die Empfänglichkeit für die verschiedenartigen auf ihn einwirkenden Eindrücke, sei es aus der Natur oder dem Leben des Menschen, ist die Fähigkeit, ja Freudigkeit, diesen Einwirkungen sich einerseits genießend hinzugeben, dieselben indeß zugleich selbstthätig zu verarbeiten und je länger desto mehr die Receptivität mit Produktivität zu vermählen. Ein solcher ungemein lebhafter Rapport stellt sich uns in Diesterweg dar. Nichts Menschliches, aber auch nichts in der Natur Sicht- und sonst Wahrnehmbares ließ diesen ungewöhnlich regsamen Geist, dieses leicht erregbare Gemüt unberührt. Mit vollen Zügen nimmt er die Welt der Objekte in sich auf, sei es als etwas zu Erkennendes oder zu Begreifendes, sei es als etwas für das Menschendasein zu Verwertendes und in dessen Dienst zu Ziehendes, oder auch von menschlicher Seite zu Vervollkommnendes. Wie der Knabe seine kaum zu sättigende Lernbegierde u. a. in dem Besuche von allerlei Handwerksstätten kundgegeben, so finden wir den Mann im Mittelpunkte allseitiger Interessen des Geistes- wie Gemütslebens. Was hätte denselben, fragen wir vergeblich, gleichgültig gelassen?! Religion und Staat, soziales und politisches Leben, Sprachwissenschaft, Mathematik und Naturstudien, besonders aber auch Himmelskunde, Anthropologie und deren Hauptbestandteile, die redenden und bildenden Künste, Geographie und Historie, Familien- und Gemeindeinteressen: Dies und so vieles damit im Zusammenhang Stehende umfaßte dieser ungewöhnlich thätige, offene Sinn mit einem mehr oder weniger lebhaften Interesse. Den Naturfreund kündigt die Lust und Wonne an, mit der er sich dem Aufenthalte und der Bewegung in freier Gotteswelt hingiebt, mit welcher er landschaftliche Schönheiten genießt oder der strengen Naturforschung nachgeht. Er erschaut in dem großen Buche der ihn umgebenden Welt keineswegs nur mechanisch wirkende und sich vollziehende Gesetze, keineswegs nur materielle Kräfte, es ist ihm dieselbe zugleich der unmittelbare Ausdruck göttlichen Waltens und darum eine Quelle religiöser Erhebung. Nicht ohne Anklänge an pantheistische und somit Spinozistische —,

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

ja auch Schleiermacher'sche Anschauungen erscheint diese Auffassung von der natürlichen Offenbarung der Gottheit in allem, was in der Außenwelt uns umgiebt. Und das in dem Naturleben erkannte Gesetz, besonders das der Entwickelung, will Diesterweg auch auf das Menschendasein und dessen Verhältnisse übertragen wissen. Sein von der Gesetzmäßigkeit des Verlaufs der Dinge ergriffener Sinn möchte um keinen Preis dieselbe in irgend einem Gebiete vermissen — am wenigsten in demjenigen der Erziehung und des Unterrichts. Daraus erklärt sich gewiß auch u. a. die tiefe Abneigung des Mannes gegen alles Nebelhafte, Unklare, Gewaltsame in der Beeinflussung des zu bildenden Kindes. Die außerordentliche Bedeutung naturwissenschaftlicher Bildung für den Lehrer erhellt aus Diesterweg's bekanntem Worte:

„Jeder Lehrer ein Naturkenner und Naturforscher".

Mit dem Sinne für das Naturgesetzliche verbindet sich von selber die Hingabe an das Mathematisch-Strenge und Logisch-Konsequente. Indessen überwuchert der mathematisch-naturwissenschaftliche Zug keineswegs das Interesse an dem Sprachlich-Historischen. Zu den mathematisch-astronomischen Studien gesellen sich die sprachlich-literarhistorischeu, von denen u. a. die Lehrbücher für den deutschen Unterricht, sowie die Aufsätze über Schiller — Göthe — Lessing „nach pädagogischer Seite" Zeugnis ablegen. Von den zeitgenössischen Philosophen zeichnet er namentlich den feinen Psychologen Beneke und Kant, von Theologen den ihm ungemein geistesverwandten Schleiermacher aus. Als einen Verkündiger Pestalozzischer Ideen und zugleich hervorragenden Vorkämpfer nationaler Bestrebungen preist er Fichte. Herbart und Hegel werden wenigstens hie und da erwähnt. Kaum besonders zu erinnern ist ferner an die spezifisch pädagogischen Interessen, die sich ebenso der Geschichte der Erziehung wie deren theoretischer Begründung zuwenden. Vortrefflich versteht es Diesterweg, die Entwickelung des Schul- und Unterrichtswesens in markigen Zügen herauszustellen und z. B. die moderne, von ihm selbst vertretene, von Pestalozzi besonders herausgebildete, Schule in ihren Hauptunterschieden von der alten, leider freilich durch die Regulative wieder heraufbeschworenen, zu charakterisieren. Außer und neben Pestalozzi gelten ihm

namentlich Fr. Fröbel, Middendorf und Beneke als ausgezeichnete Bahnbrecher in der Behandlung erziehlicher Fragen. Von Universitätslehrern ist ihm nach Seiten methodischer Behandlung wissenschaftlicher Probleme Schleiermacher — sein Lieblingsprediger — das unübertroffene Muster (seine Abhandlung über Schleiermacher's Methode zu lehren). Mit eben diesem Meister der Dialektik und tiefsinnigen Theologen berührt sich Diesterweg, wie bereits angedeutet, in den Hauptprinzipien des erziehenden Unterrichts.

Der mit so vielseitigen wissenschaftlichen Interessen und Arbeiten Beschäftigte ist indessen zugleich ein viel zu inniger Gemütsmensch, als daß ihn nicht zugleich das Kunstschöne besonders in Musik und Poesie hätte fesseln sollen. Beide, jede edlere Geselligkeit so wesentlich unterstützende, ja bedingende, Künste, will er, wie im häuslichen Kreise, so in der Schule fleißig gepflegt sehen, und stellt er daher an den Lehrer u. a. auch die Forderung, in den ihm nahe stehenden Gemeinden Musikvereine zu gründen und zu leiten. Das Schöne und Wahre aus unsern klassischen Dichtern wußte er trefflich in seine zahlreichen Abhandlungen zu verflechten und darin zur Geltung zu bringen. Er hat sich auch selbst wohl als Gelegenheitsdichter nicht unglücklich versucht.

Kein Wunder, wenn dieses für alles Schöne und Edle warm fühlende Gemüt, dieses leicht erregbare Herz den rein menschlichen Beziehungen im geselligen Verkehr, im Umgang mit den Gliedern der Familie, mit den Berufsgenossen, mit seinen Schülern, im vollsten Maße zugewandt war. Reicher, vielseitiger, von den edelsten Interessen getragener Verkehr ist unserm Diesterweg geradezu ein unentbehrliches Bedürfnis und eine unabweisbare sittliche Pflicht, von welcher, wie er so oft geäußert, der Erzieher am wenigsten losgesprochen werden darf. Unermüdlich war sein Bestreben, die ihm beruflich oder sonst nahe stehenden Menschen für hohe, erhebende Zwecke zu vereinen, sie um sich zu sammeln, um ihnen, sei es das Verständnis für einen großen Toten nahezubringen und dessen Andenken zu verewigen (wir erinnern da z. B. an die wiederholten Gedächtnisreden auf Pestalozzi, Schiller u. a.), sei es dieselben für ein edles Unternehmen zu erwärmen oder daran festzuhalten (z. B. die Reden im Interesse des

Pestalozzi-Vereines oder der Veranstaltung von Vereinigungen im Dienste der Linderung geistiger und materieller Not des Volkes). Die rege Teilnahme an Lehrervereinen, aber zugleich die lebendige Hingabe an das Gemeinwohl ist eine der immer wiederkehrenden Forderungen, die Diesterweg in erster Linie an sich selbst, sodann an alle Erzieher richtete.

Wie widersinnig und auf kleinlicher Menschenmäkelei beruhend mußte daher jenes Absprechen über Diesterwegs religiöse Richtung, jenes Anathema erscheinen, das über den vermeintlichen Feind und Verächter der heiligsten Angelegenheiten so schonungslos hinausgegeben wurde. Als Jünger und begeisterter Anhänger der größten Genien seines Zeitalters war er freilich ein stets kampfbereiter, ruhelos auf der Warte stehender Gegner des Buchstabendienstes, des Symbolzwanges, der religiösen Unduldsamkeit und aller das freie Gewissen fesselnder Beschränkungen. Dieser vermeintliche Religionsverächter hat indessen eine Fülle von Erweisungen seines tief frommen Gemütes geboten. Wie jeder Lehrer ein Naturforscher sein sollte, so jeder Unterricht zugleich Religionsunterricht, natürlich nur in dem Sinne, daß jeder Lehrstoff als eine ernste, heilige Sache angesehen und behandelt werden müsse. Auch ihm ist die religiöse Erziehung, die Herausbildung eines frommen, pietätvollen Gemütes das A und O in allem Unterricht. Auch er bereitet dem Gebet, der Schulandacht eine vollberechtigte Stätte. Er selbst sucht zu Haus und auf Reisen religiöse Erbauung und Belehrung zu gewinnen. Wie tief schmerzt es ihn, nur auf kurze Zeit zu den Füßen eines Schleiermacher die Worte eines zugleich geistvollen und tief frommen Predigers in sich haben aufnehmen zu können. Nicht die Kirche, nicht den Prediger als solchen macht er zum Gegenstande seiner Angriffe; wohl weiß er die Geister zu unterscheiden und die Sache von den Personen zu trennen (etwa ähnlich wie ein Lessing); „nur den Patriarchenstandpunkt“, nur die Erhebung des starren Dogmas und des leicht zu habenden Lippenbekenntnisses auf den angemaßten Thron, nur den nicht in Liebe sich bethätigenden und sittlich indifferenten Glauben meint er mit Gleichgesinnten bekämpfen zu sollen. Was ihn besonders auch bestimmte, sich gegen jeden konfessionell zugespitzten Religionsunterricht, sowie überhaupt gegen die Kon-

fessionsschule zu wenden, war teils sein rein psychologischer Standpunkt, von welchem aus er überhaupt alle Unterrichtsfragen entschieden sehen wollte, teils der nationale Gesichtspunkt, von dem aus ihm jede künstlich erzeugte Kluft in dem Volkskörper verwerflich erschien. Wir werden kaum einen zweiten hervorragenden Pädagogen des neueren Volksschulwesens finden, der mit so hartnäckigem Eifer und unablässiger Lebhaftigkeit sich über die Frage des Religionsunterrichts und der gesamten religiösen Erziehung, sowie über die Berechtigung der Konfessionsschule ausgelassen und möglichst gesunde Urteile auf diesem Gebiete zu verbreiten gesucht hätte. Wir dürfen hieraus seinen ungemein starken Wahrheitssinn wie nicht minder seine mutvolle, am Kampfe zäh festhaltende Gesinnung ableiten. Wir können bei dieser Beurteilung Diesterweg's nicht genug betonen, daß seine Stellung zur Religion und der Frage religiöser Erziehung kaum eine andere gewesen, als wir sie bei den meisten Epoche machenden Geistern wohl eigentlich aller Zeiten, nicht zum wenigsten aber bei den näheren Zeitgenossen desselben vor Augen haben. Bei näherem Nachsehen würden wir Diesterweg im Einklang finden mit Theologen, wie Schleiermacher und Marheineke, oder mit Pädagogen, wie Pestalozzi und Fröbel, oder mit Klassikern, wie Lessing und Schiller. Wie erfreut zeigt sich Diesterweg, wenn er „theologisch" gebildete Männer, wie Flashar u. a. bei Entscheidung über geistliche Schulinspektion in seinen Bahnen findet! Ohne Zweifel hat kaum ein Zweiter so ruhelos und tapfer für Emancipation der Schule von der Kirche und für eine fachkundige Schulaufsicht gekämpft, wie Diesterweg; gleichwohl ist demselben der wirklich pädagogisch gebildete Geistliche als Mitarbeiter an der Schule willkommen: zum Beweise dafür, daß er nur gegen unrechtmäßige Ansprüche eines Standes, nicht gegen diesen schlechthin seine Waffen richtete.

Wenn man zuweilen geurteilt hat, daß nur im Lager der „positiv Gläubigen" eine reiche Frucht an christlicher Werkthätigkeit gezeitigt worden sei, so dürfen wir Diesterweg's Wirken gewiß als Gegenbeweis aufführen. Trotz seiner tief eingewurzelten Abneigung gegen alles Buchstabenwesen in der Religion hat er sich als ein ungemein werkthätiger, für verschiedene humanitäre Bestrebungen energisch eintretender Mann

bewährt. Auch er wollte das Verlorene retten, der materiellen wie geistigen Not des Volkes steuern; auch bei ihm finden wir ein opferfreudiges Eintreten für das gesamte Wohl, sei es der ihm anvertrauten jugendlichen Freunde oder seiner Berufsgenossen oder der Armen aus dem Volke. Wie er auf Heranbildung religiös fühlender und gestimmter Menschen hinarbeitet, so vor Allem auch auf Herstellung wahrhaft sittlicher Zustände. Religion ohne Sittlichkeit und sittlich-ernstes Streben ist ihm ein dürrer, unfruchtbarer Baum. Es tritt uns in Diesterweg der volle Ernst einer durch und durch sittlichen Persönlichkeit entgegen. Wenn man ihn daher mit Rücksicht auf seine Bekämpfung des Konfessionalismus oder auf die in verschiedenen Gebieten hervortretende Führerschaft berechtigter Reformbewegungen zu den Straßendemagogen werfen zu dürfen meinte, so kommt dies auf völlige Leichtfertigkeit, ja Frivolität des Urteils hinaus. Das Gefühl für Recht und Gerechtigkeit, für Ordnung, gesetzliches sich Einfügen in die verschiedenen menschlichen Gemeinschaften, für Gehorsam gegen jede innerlich berechtigte Autorität ist bei Diesterweg so stark ausgeprägt, daß er sich mit Abscheu gegen alle freche Willkür und zügellose Auflehnung gegen Disziplin, wie im Hause, so in Schule, Gemeinde und Staat wendet und gleich einem Luther wider die wilden Schwarmgeister angeht. Wir finden an ihm wie an Luther eine völlige persönliche Unabhängigkeit, ein durchaus mannhaftes Auftreten gegen jede Art niederer gemeiner Umschmeichelung der Menge. So entschieden er für berechtigte Ansprüche des Lehrers kämpft, so völlig frei weiß er sich von Liebedienerei gegen die Berufsgenossen zu halten. Neben den Rechten betont er jederzeit auch die Pflichten, und es sind keine geringen Anforderungen, die er gerade auch an den Lehrstand stellt. Je würdigere, höhere Aufgaben dem Erzieher zufallen, desto ernster und strenger hat er mit sich und seinen Pflichten umzugehen. Der sittliche Mensch offenbart sich in Diesterweg vor Allem in einer unerbittlichen Gewissenhaftigkeit und Berufstreue. Von sich, seinen Mitarbeitern und Schülern fordert er, daß jeder stets auf seinem Posten zu finden sei. Alles an Schlendrian Erinnernde ist ihm im Grund des Herzens zuwider. Es geht eine scharfe Luft durch eine in seinem Geiste, nach seinen sittlichen Grundsätzen geleitete Schule, so weit es sich

immer um Ordnung und Diensteifer handelt; doch waltet neben strengster Zucht die versöhnende und ausgleichende Liebe: trägt doch der Meister seine ganze Schulgemeinde auf einem liebewarmen Herzen, weiß er sich doch jedem Gliede derselben zu voller Hingabe verpflichtet. Auch über die Seminarzeit hinaus möchte er mit seinen Schülern verbunden bleiben, sorgt er für deren weitere Ausbildung z. B. in Veranstaltung von Fortbildungskursen. Die Mitarbeiter läßt er gern in berechtigter Eigentümlichkeit gewähren; wo er gediegene Arbeit, opferfreudige Hingabe an den Beruf wahrnimmt, kargt er nie mit Anerkennung, mit befeuerndem Lobe. Was für reiche Erweisungen seines neidlosen, zu freudigem Danke stets bereiten Herzens offenbaren sich in den Gedächtnisreden auf scheidende Kollegen; wie geradezu erwärmend und zugleich erhebend berühren seine Nekrologe auf verdienstvolle Mitarbeiter! Oft genug citiert Diesterweg ein auf das Schöne der Dankbarkeit bezügliches Wort seiner Lieblingsschriftstellerin Bettina von Armin; er selbst gehörte zu den froh dankenden Seelen.

Und wie nun der sittlich beseelte Mensch nirgends Halt machen kann mit immer neuen hohen und edlen Bestrebungen, wie sich sein schöner Bildungstrieb immer reicher und weiter entfaltet, so auch bei Diesterweg. Wie bei seinem Lieblingslehrer und -Prediger Schleiermacher ist auch bei ihm das Interesse auf jegliche Lebenssphäre und sittliche Gemeinschaft gerichtet. Und so zeigt sich in Diesterweg der national-patriotische Sinn, sowie der lebhafte Trieb, an der Veredelung des sozialen Lebens zu arbeiten, im treffendsten schönsten Einklange mit allen den oben an ihm hervorgehobenen Interessen und Bestrebungen. Schwerlich würde er als Seminardirektor sich in ein Parlament haben wählen lassen, da ihm der Schwerpunkt der schulmännischen Wirksamkeit durchaus nur im Schulamte gelegen war und er zwar Teilnahme für politische Bewegungen vom Lehrer forderte, aber denselben vom persönlichen Eingreifen in jedes eigentlich politische Parteitreiben ferngehalten sehen wollte. Sein unfreiwillig herbeigeführter Ruhestand indessen machte es ihm möglich, ohne Benachteiligung näher liegender beruflicher Pflichten eine eigentlich öffentliche Stellung zu übernehmen. Ja, es mußte ihm doppelt willkommen sein, als ein des Amtes Enthobener,

nunmehr, außer durch fortgesetzte umfassende litterarische Thätigkeit, auch als Abgeordneter in seinen Lieblingsgebieten und für dieselben wirken zu können. Seine, gegen die Regulativ-Pädagogik und deren Tendenzen gerichteten Parlamentsreden dürfen wir geradezu als wahre Kabinetsstücke siegreicher, überzeugender und den Gegner völlig vernichtender Polemik betrachten. Diese offene, völlig unerschrockene Sprache, die keinen noch so Hochstehenden verschont, vielmehr jede seiner offen hervortretenden oder verborgenen intellektuellen oder sittlichen Schwächen bloßstellt, erinnert einigermaßen an die Schriftstücke, welche Schleiermacher im Interesse der Verteidigung unentreißbarer Rechte einer frei sich entwickelnden Kirche an die seiner Zeit gewaltsam eingreifenden preußischen Behörden richtete.

Wenn wir nach alledem einen erhebenden Gesamteindruck von Diesterwegs Persönlichkeit, von seinem geistigen wie sittlichen Leben und Wirken gewonnen haben, so dürfen wir mit doppelter Zuversicht auf die Gediegenheit desjenigen blicken, was er über Lehrerberuf und Lehrerbildung in seinen zahlreichen Schriften, bei den verschiedensten Anlässen, geäußert hat.

II.

Diesterwegs Ansichten über Lehrerbildung.

Es ist zunächst wohl darauf zu verweisen, welche Grundansicht Diesterweg vom Lehrerberuf hegte. Er steht in dieser Hinsicht völlig auf dem Standpunkte des Prinzips vom „erziehenden“ Unterrichte. Darin liegt allein schon die hohe Meinung von der Berufsaufgabe des Lehrers. Dessen Wirkungskreis ist ein ungleich tiefer in das Gesamtleben der Familien, Gemeinden und des Staates, ja der Menschheit eingreifender, als irgend ein anderer. An den Lehrern als Erziehern liegt, wie das Wohl und Gedeihen der Schulen, so dasjenige jeder Gemeinschaft der Menschen. Ohne daß Diesterweg von einer schlechthin unfehlbaren Macht der Erziehung geredet hätte, ist ihm dieselbe doch der wesentliche Hebel aller menschlichen Vervollkommnung.

Und nicht bloß ein unvergleichlich hoher, sondern zugleich ein wahrhaft schöner, den innern Menschen befriedigender, aber

freilich auch sehr schwerer Beruf ist dem erziehenden Lehrer zugewiesen. Leider hat sich eine dem entsprechende Wertschätzung noch keineswegs zeigen wollen; nach wie vor ist — in Sonderheit dem Volksschullehrer — eine geradezu kümmerliche und unwürdige Stellung im bürgerlichen Leben zugewiesen. Nachdem kaum ein tüchtiger Anfang zu einer sachgemäßen Vorbildung desselben in wohl organisierten Seminarien gemacht worden war, haben die Regulative eine erneute rückläufige Bewegung in Angriff genommen. Gegen solche Reaktionsversuche hat sich Niemand energischer gewendet, als Diesterweg. Die unwürdige Lage des Volksschullehrers stellt sich ihm dar einmal in der fortdauernden dürftigen Besoldung und den daraus sich ergebenden mannigfachen Übelständen, sodann in dem systematischen Niederhalten einer möglichst vollkommenen wissenschaftlich-praktischen Vorbildung zum Erzieherberuf, drittens in der Beschaffenheit der Schulinspektion, indem man nach wie vor eigentliche Fachmänner von derselben fast völlig ausschließt, um den Theologen desto mehr Geltung zu schaffen. Den ersten Punkt, die Besoldung betreffend, so geht Diesterweg von der nur zu wahren Ansicht aus, daß ein gesegnetes, frohes, andauerndes Arbeiten unter der Jugend eine sorgenfreie Lebenslage voraussetze. Wer vielleicht durch allerlei Nebenverdienst, namentlich durch vielen Privatunterricht, sich die unerläßlichen Existenzmittel erwerben muß, kann unmöglich gute Erfolge erzielen. Es leidet unter solcher Dürftigkeit bekanntlich auch das äußere Ansehen und die gesamte bürgerliche Stellung des Lehrers. Jeder halbwegs wohlhabendere Gewerbsmann oder Verwaltungsbeamte, Landwirt oder Krämer glaubt den kümmerlich besoldeten Lehrer über die Achsel ansehen zu dürfen; die sogenannten gebildeten, besser situierten Kreise pflegen dem Volksschullehrer verschlossen zu bleiben; er sieht sich zumeist auf den Umgang mit den Berufsgenossen angewiesen — und zwar auch wieder mit den unmittelbar ihm nahe stehenden, da ja die sogenannten „höheren" Lehrer sich weit zu gut dünken, als daß sie einen Elementarlehrer ihres Umgangs würdigen sollten. Daher nun aber auch die vielfach zu Tage tretende geringe Pietät der Kinder gegen Lehrer, denen ihre Eltern und Verwandten kaum irgend welche ehrende Rücksicht schuldig zu sein glauben. Daher ferner die

häufig wenig befriedigenden häuslichen Verhältnisse des Volksschullehrers, dem es ja bei seinen geringen Einkünften meist unmöglich gemacht wird, um Töchter aus gebildeteren und wohlhabenderen Familien zu werben. Daher des Weiteren in Lehrerkreisen die nicht seltene Erscheinung entweder einer sich wegwerfenden allzu großen Bescheidenheit oder einer tiefen Gemütsverbitterung, dieser Frucht von Unzufriedenheit mit der eigenen Lebenslage —, nicht minder das Hervortreten mangelnder Gewandtheit und Sicherheit im geselligen Verkehr. In einem Zeitalter allgemeinen Jagens und Haschens nach äußerem Behagen des Lebens, in einer Zeit der ausgesprochensten Wertschätzung des materiellen Besitzes muß ein Stand und Beruf sehr übel daran sein, von dessen Mitgliedern man zwar bedeutende Leistungen erwartet, aber leider zugleich große, ungewöhnliche Entsagung fordert.

Fast noch mehr herabwürdigend für den Volksschullehrer erscheint die Maxime, seine wissenschaftliche Vorbildung möglichst niederzuhalten, dieselbe auf alle Weise zu beschneiden. Der Hintergedanke dabei ist die Voraussetzung, es werde der besser und höher gebildete Lehrer namentlich den zu doppelter Anstrengung und Entsagung nötigenden Landschuldienst verschmähen und auch selbst nicht mehr genügend versehen können, da er ja vielleicht mit seinem Wissen auf unangemessene Lehrziele hinsteuern werde. Diesterweg bestreitet auf das Entschiedenste, daß wahre Bildung hochmütig und zum Erzieherberufe untauglich mache, oder aber daß der Lehrer auf dem Lande einer geringeren Vorbildung bedürfe, als der städtische. Genau das Umgekehrte meint er behaupten zu dürfen; und ist es nicht wirklich an dem, daß dem allein dastehenden Landschullehrer eine ungleich größere Verantwortlichkeit auferlegt wird, als dem inmitten eines Kollegiums arbeitenden städtischen Lehrer; dazu kommt, nach Diesterwegs Ausführungen, die Aufgabe des Lehrers im Verhältnis zu seiner Ortsgemeinde; in dieser soll er der gebildetste Mann sein, dessen wohlthätiger Einfluß sich noch über die Schulstube hinaus zu erstrecken hat.

Von dem eifrigen Bestreben Diesterwegs, den Lehrer unter eine ihm wirklich in seinem Fache überlegene Leitung zu stellen, zu reden haben wir bereits Gelegenheit gehabt. Das Haupt-

prinzip für die Organisation der Schulaufsicht lautet, daß der Unterricht staatlichen und fachmännisch gebildeten Behörden anzuvertrauen sei.

Bei Erwägung der näheren Anforderungen Diesterwegs an die Vorbildung des Lehrers dürfen wir folgende Punkte besonders herausheben. Die Bildung des Lehrers sei zuerst eine vielseitige, zweitens eine gründliche, drittens eine zugleich theoretische und praktische und viertens eine fortgesetzter Erweiterung und Vervollkommnung zu unterziehende. Die Vielseitigkeit der Bildung ist schon dadurch bedingt, daß der Volksschullehrer in allen Schuldisziplinen, und zwar sowohl in den sogenannten Schulwissenschaften, als in den Fertigkeiten zur Verwendung kommen soll. Kein Fachlehrersystem, sondern das des Klassenlehrers verlangt in der Volksschule Geltung. Der Volksschullehrer muß in Musik nicht minder zu unterrichten verstehen, als in Sprache, Geschichte, Gymnastik, Zeichnen, Schreiben u. s. w. Der Charakter seiner wissenschaftlichen Bildung ist nicht der des Fachgelehrten und kann dies schon darum nicht sein, weil die Fachgelehrsamkeit die Beschränkung auf einen Hauptstoff als unabweislich voraussetzt. Das Wissen des Lehrers darf und muß sich beschränken auf die Bekanntschaft mit den Hauptelementen der Fächer der Volksschule, der ländlichen wie der städtischen. Es gilt die Vertrautheit mit denjenigen Materien z. B. aus der Naturgeschichte, Physik und Chemie, oder aus der Mathematik und Sprachlehre, mit denen das Kind der Volksschule bekannt zu machen ist, damit es eine allgemeine und elementare Bildung empfange. Weil aber zum Wissen des Lehrers dessen Fähigkeit zu unterrichten hinzutreten muß, so liegt die Forderung eines zugleich klaren, bestimmten, in seine elementarsten Bestandteile leicht zerlegbaren Wissens nahe. Wir könnten dasselbe auch wohl als ein wahrhaft lebendiges bezeichnen, mit welchem der Lehrende in mannigfachster Weise, je nach dem Standpunkte der zu Unterrichtenden, zu operieren versteht. Die eigentlich pädagogisch-didaktische Vorbildung des Lehrers geht mit seiner allgemein wissenschaftlichen insofern Hand in Hand, als die Art und Weise, wie er zu unterrichten haben wird, nach Diesterwegs Ansicht, in dem ihm, dem zukünftigen Lehrer, zu erteilenden Unterricht zur Anschauung

kommen soll. Unterrichten und zwar erziehlich unterrichten lernt der Lehrer zuerst an dem von ihm selbst unmittelbar genossenen, sodann an dem ihm vor der Übungsklasse gezeigten und zum dritten an dem von ihm unter Leitung des Übungslehrers in der Übungsabteilung vollzogenen Unterricht. Dazu treten die grundlegenden pädagogischen Disziplinen, wie Anthropologie und insbesondere Psychologie, welche Diesterweg am liebsten nach Beneke gelehrt wissen möchte. Und welche Hauptgesichtspunkte soll nun, nach Diesterweg, der erziehend unterrichtende Lehrer befolgen? Das Ziel des Unterrichts ist in erster Linie Entwickelung geistiger Kraft, demnach die formale Bildung des Geistes, die indessen nie ohne Anlehnung an eine entsprechende materielle Basis erreicht werden kann. Es handelt sich nicht in erster Linie um Gewinnung vieler und mannigfacher Kenntnisse, sondern um Entbindung geistiger Kräfte, vermöge deren der Zögling sich dann selbständig weiter fortbilden kann. Und was führt allein zu solcher Kraftentfaltung im Zögling? Nicht etwa ein Hingeben und Mitteilen fertiger Resultate, nicht ein Vorsagen, Vordozieren, nicht eine vorwiegende Zumutung an das Gedächtnis, überhaupt nichts von alle dem, was den Unterrichtsmechanismus kennzeichnet, wohl aber die Anleitung zum genauen Betrachten und Anschauen des Gegenstandes, zu einem selbständigen Finden der zu gewinnenden Kenntnisse und Erkenntnisse, zu einem eigentlichen Er- und Herausarbeiten des Allgemeinen aus dem Besonderen. d. h. also zum Selbstfinden der dem Einzelnen zu Grunde liegenden Gesetze, der sie in sich fassenden Gattungen und Arten. Nicht die Menge des positiven Wissensmaterials bedingt die Güte des Unterrichtserfolges, sondern die Art seiner Aneignung und Verarbeitung in der Seele des Schülers. Ja, es meint Diesterweg, daß weniger Wert zu legen sei auf die Art des Lernstoffes, als auf die methodische Behandlung desselben. Es ist daher ein Blendwerk für Nichteingeweihte, wenn man mit vielwissenden Schülern bei öffentlichen Prüfungen hervortritt; es kann die Menge der positiven Kenntnisse durchaus nicht als Maßstab für die Wirksamkeit des Unterrichts genommen werden; hinter dieser Masse von mühsam errungenen Einzelkenntnissen verbirgt sich vielleicht eine große Ungelenkigkeit der Verstandesthätigkeit und ein ent-

schiedener Mangel an einer Durchbildung des Geistes, besonders aber an Produktivität; ja, es läßt sich sehr wohl denken, daß die Nötigung des Lernenden zu einer vorwiegend rezeptiven Arbeit, zu einem massenhaften Aufspeichern von vereinzelten Kenntnissen, dessen formale Bildung völlig lahm legte, ebensowenig aber es zur Gesinnungsbildung kommen ließ. Nach Diesterweg besteht der wahrhaft tüchtige Unterricht in einem hebammenartigen Herausarbeiten der im Schüler schlummernden geistigen Kräfte, in einer gemeinsamen Rekonstruktion der Mittel und Wege, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Dies will Diesterweg ganz besonders auf den gesamten mathematischen Unterricht angewendet wissen, ohne indessen in anderen Disziplinen von solchem Verfahren entbinden zu wollen.

Somit fordert Diesterweg vom Lehrer ein unablässiges Bemühen um ein völlig adäquates, d. h. dem Geiste des Schülers, dessen Kraft und Interesse entsprechendes methodisches Vorgehen. Alles papageienartige Herausschwatzen von äußerlich angeeigneten Worten und Sätzen erscheint ihm als durchaus wertlose Leistung des Schülers. Dieser sollte ja lernen, indem er sich in gewissem Sinne selber belehrte und nur einen erfahrenen Wegweiser bei seiner Selbstbelehrung benutzte. Bei solchem Verbannen alles mechanischen Treibens aus dem Unterrichte würde der Forschungs- und Wahrheitstrieb des Schülers in hohem Grade erregt, und auf dessen Pflege legt Diesterweg weiterhin ein überaus starkes Gewicht. Daher sein unermüdliches Angehen gegen einen vorwiegend dogmatischen Charakter des Unterrichts, bei welchem auf die Worte des Meisters zu schwören und das Dargebotene auf Treue und Glauben anzunehmen ist.

In solchem unterrichtlichen Verfahren erkennen wir zugleich die von Diesterweg geforderte Naturgemäßheit in der Führung des Zöglings, auf welche ihn namentlich Pestalozzis Schriften hingeleitet hatten. Es ist solche Naturgemäßheit selbstredend nicht ohne das unablässige Studium der kindlichen Seele zu erreichen. Wenn diese letztere einerseits gewisse gemeinsame Grundzüge an sich trägt und tragen muß, um überhaupt allgemein gültige methodische Normen möglich zu machen, so betrachtet Diesterweg doch zugleich die Individualität des einzelnen Kindes als etwas durchaus Beachtenswertes. Der Lehrer soll

nicht bloß das Kind als solches, sondern zugleich dieses bestimmte, so oder so geartete und beanlagte oder sonst eigentümlich beeinflußte Kind beim Unterricht und der Erziehung berücksichtigen. Freilich muß er zugeben, daß solches individualisierende Verfahren durch den Massenunterricht in hohem Grade erschwert werde. Und als etwaiges Erleichterungsmittel für die Lehrer will er den seiner Zeit vielfach empfohlenen und auch in die Praxis eingeführten wechselseitigen Unterricht keineswegs befürworten. Leicht begreiflich, da ja von Schülern kaum die Lösung der von Diesterweg gestellten methodischen Aufgaben zu erwarten steht.

Zur Naturgemäßheit des pädadogisch-didaktischen Verfahrens fügt Diesterweg die Kulturgemäßheit hinzu. Darunter versteht er die Hineinbildung des Schülers in die gesamte Kulturströmung, in den Kulturstandpunkt seines Zeitalters. Auch dieser ist Rechnung zu tragen, doch mit der ausdrücklichen Beschränkung, daß alles etwa vorhandene Krankhafte und Gekünstelte an der Zeitkultur vom Zögling fern gehalten werden müsse. Derselbe ist zu erziehen für seine Zeit, doch nicht für deren Ausartungen, für die Aufgaben seiner Nation und nicht minder für die Zwecke der Menschheit. Darin liegt zugleich der Hinweis auf die, neben den intellektuellen Bildungsaufgaben, zu vollziehenden Aufgaben im Bereiche der sittlichen Bildung. Wenn letztere zwar schon durch den methodisch richtigen Unterricht wesentlich gefördert wird, so muß doch auch die rechte, unerbittlich strenge Zucht hinzutreten. Diese will vor Allem durch das Vorbild des Lehrers, sodann durch festgeregelte Schulordnungen zur Geltung gebracht sein, weit weniger durch häufig angewandte Strafen. Die Seele der Zucht ist die Liebe zum Zögling, die treue Hingabe an denselben, die u. a. in der Selbstzucht des Lehrers sich offenbarende warme Begeisterung für seinen Beruf. Steht die Hoheit und Wichtigkeit, ja Heiligkeit desselben dem Lehrer stets vor der Seele, so wird er darin eine stete Ermutigung bei der Schwierigkeit seiner Arbeit, bei den ihm nie ausbleibenden Enttäuschungen und Mißerfolgen, und eine nie versiegende Quelle wahrer Berufsfreudigkeit finden. Da jede Stätte der Jugendbildung als eine geweihte zu betrachten und zu betreten ist, so darf kein Ungeweihter, kein Mietling, kein banausischer Arbeiter ihr nahen wollen. Ein lauterer, frommer, kindlich religiöser

Sinn, die vollste sittliche Reinheit und Unbescholtenheit des Charakters, die ganze männliche Würde, der feinste Adel der Seele kennzeichne die Persönlichkeit des Lehrers. Wie dieser nie ruhen darf mit der Vervollkommnung seiner geistigen Bildung, wie er namentlich ein mit der heimatlichen Umgebung, der Natur, wie der Menschenwelt, völlig vertrauter sein und nie aufhören soll, durch Lektüre oder Teilnahme an wissenschaftlichen und vornehmlich pädagogischen Vereinen sein Wissen und Können zu erweitern und zu vertiefen, so hat er auch an der Läuterung seiner sittlichen Persönlichkeit unablässig mit allem Ernste zu arbeiten und sich, dem entsprechend, allen wahrhaft sittigenden Interessen und Bestrebungen seiner Mitwelt anzuschließen. Mit sichtlicher Vorliebe betont Diesterweg diese zwei Aussprüche: „Jeder Lehrer ein Naturforscher" und „jeder Lehrer ein Religionslehrer", mit welchem letzteren Worte er doch offenbar zu verstehen giebt, daß er vom Erzieher vor Allem auch einen auf das Höchste gerichteten Sinn und ein pietätvolles, tiefes Gemüt erwarte. Nicht oft genug kann Diesterweg betonen, daß nimmermehr Kenntnisse, Vielwisserei den Wert des Lehrers — oder sonst eines Menschen — bestimmen, daß vielmehr in der Gesinnung, im sittlichen Charakter dieser Wert zu suchen sei. Auch hierin finden wir die Ansichten Schleiermachers wieder, wie u. a. in dessen erster Predigtsammlung dargelegt wird. Wir dürfen aus allem Vorstehenden schließen, daß Diesterweg nicht allein in sich selbst und seiner pädagogischen Praxis, besonders auch in derjenigen eines Seminardirektors, das Ideal eines Erziehers und Schulmannes darzustellen wußte, sondern auch diese ideale Richtung und Auffassung vom Lehrerberufe durch Schrift und Wort hundertfach und unermüdlich zur Geltung zu bringen suchte. Mögen auch Andere vor und neben Diesterweg ähnlich hohe Ziele dem Lehrer gesteckt, eine gleich bedeutsame und achtunggebietende Stellung im Leben demselben eingeräumt haben, schwerlich aber kann sich ein zweiter mit ihm messen an energischer, durch nichts zu ermüdender Agitation im Interesse sowohl einer möglichst vollkommenen geistigen und sittlichen Durchbildung des Lehrers, als einer seinen Aufgaben und Leistungen entsprechenden Wertschätzung und Besoldung. Daher

dürften die Volksschullehrer insbesondere dem Altmeister Diesterweg zu lebhaftem, dauernden Danke verpflichtet sein.

Tief beklagt es Diesterweg, daß den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten nach wie vor keinerlei ernsthafte und durchschlagende Anleitung zur unterrichtlich-erziehlichen Praxis geboten werde und daß es demgemäß um das Lehrverfahren in diesen Schulen im Allgemeinen recht übel bestellt sei. Mit fast zornigen Worten wendet er sich gegen das Verderbnis zahlloser jugendlicher Köpfe, welches durch völlig verfehlte Unterrichtsweise herbeigeführt werde. Und was er namentlich gegen die Art der akademischen Vorlesungen, gegen das „Hefte-Diktieren", aber auch gegen das gesamte akademische Treiben in besonderen Flugschriften an Ausdrücken der Entrüstung kund gab, hat ihn bekanntlich in die übelsten Anfechtungen seitens der verblendeten Verteidiger akademischen Schlendrians verwickelt. Als Vertreter der spezielleren Universitätspädagogik nähert er sich, was die Anforderungen an die Lehrweise der Docenten anbelangt, seinem Schleiermacher, und mit seiner Beurteilung des studentischen Treibens noch mehr dem von ihm so hoch gehaltenen Fichte.

Einigermaßen befremden könnte es, daß Diesterweg für eine Art Emanzipation der Frauen eintritt und der Frauenbildung kaum irgend welche Schranken gezogen wissen will. Man darf ihn in dieser Beziehung als einen Bahnbrecher für die neuere Reformbewegung im Interesse erweiterten und vertieften Mädchenunterrichts bezeichnen. Schwerlich würde sich Diesterweg damit einverstanden erklärt haben, wenn Lehrer mit einiger Eifersucht auf die Konkurrenz ihrer sich stetig mehrenden Kolleginnen blickten.

Wir haben nun aber auch nach den näheren Veranstaltungen zu fragen, die Diesterweg für die speziellere Lehrerbildung getroffen zu sehen wünschte. Wir können hierüber folgende Urteile als die von ihm vertretenen hinstellen:

1. es sind (besondere) Lehrerbildungsanstalten, die Seminare, einzurichten, in denen die allgemeine, besonders aber auch die spezifisch praktisch-pädagogische Vorbildung für das Volksschullehramt (womöglich für alle Lehrer) geboten wird;
2. diese Anstalten können Privat- und öffentliche staatliche Unternehmungen sein;

3. dieselben sind mit aller Munificenz auszustatten, z. B. mit Garten, Turnplatz, luftigen Räumen u. s. w.;
4. die Leitung derselben seitens der Kultusbehörde sei eine durchaus liberale, von aller Gängelei und kleinlichen Bevormundung z. B. hinsichtlich des Lehrganges sich fernhaltende;
5. die Seminarinternate sind, wenn im rechten Geiste geleitet, im Hinblick auf die vielfach ungenügenden Antecedentien und häuslichen Verhältnisse der Seminaristen, durchaus empfehlenswert — (u. a. im Interesse der Gewöhnung an Ordnung, Pünktlichkeit, regelmäßiges Leben, oder der innigeren Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, der Veranstaltung von gemeinsamen Vergnügungen und Privatstudien u. s. w.). (Diesterweg hat das Beispiel eines wahren Vaters und Freundes seiner Seminaristenfamilie gegeben; er hat es trefflich verstanden, das Internatsleben zu begeistigen und sowohl mit ernsten, als zu edler Erholung dienenden Beschäftigungen auszustatten);
6. der Seminarort sei eine größere Stadt wegen des hier zu findenden lebhafter pulsierenden Lebens und der leichter zu befriedigenden vielseitigen geistig-sittlichen und ästhetischen Bedürfnisse;
7. die Seminarlehrer seien vorwiegend im Volksschuldienst erprobte, mit der unterrichtlichen Praxis vollständig vertraute Männer; ihre wissenschaftliche Bedeutung kommt weniger in Betracht, als ihre praktische Brauchbarkeit;
8. mit jedem Seminar verbinde sich eine Übungsschule als die eigentliche Klinik der künftigen Lehrer;
9. der Seminarkursus sei auf ein Minimum von drei Jahren festgesetzt;
10. die sogenannten Präparanden zu den Seminarien sollen wegfallen, da es unmöglich sei, daß junge Leute vor ihrem sechzehnten oder siebenzehnten Lebensjahre mit klarem Bewußtsein sich zum Lehrerberuf entschließen oder aber ihre Fähigkeit dazu (nach intellektueller wie sittlich-persönlicher Seite) genügend offenbaren können. Auch ist es, nach Diesterweg, durchaus verkehrt, Jemand zu früh auf einen bestimmten Beruf gleichsam zuzustutzen zu wollen;

11. die Vorbildung zum Eintritt ins Seminar wird am besten in der höheren Bürgerschule (die, nach Diesterweg, lateinlos sein, aber tüchtig Deutsch, auch neuere fremde Sprachen, sodann Naturwissenschaften und Mathematik treiben soll) gewonnen. Wer aus Mangel an Mitteln die höhere Bürgerschule nicht besuchen konnte, möge vom Seminar schon darum fern bleiben, weil in zu dürftigen Verhältnissen aufwachsende junge Leute häufig empfindliche Mängel in ihrer gesamten Ausbildung zeigen werden;

12. es ist der Besuch eines Seminars demjenigen zu erlassen, der auf anderem Wege, etwa als Autodidakt, eine der im Seminar zu erringenden gleichwertige Vorbildung sich aneignete und diese in der abzulegenden Prüfung (der Kandidaten des Schulamtes) darlegen kann;

13. die akademische Bildung bleibe mit Rücksicht namentlich auf die ungenügende Lehrmethode der Universitätsdocenten dem Volksschullehrer verschlossen;

14. für die bereits ins Lehramt Eingetretenen sind Fortbildungskurse einzurichten; auch sind von denselben periodisch schriftliche Abhandlungen einzureichen, aus denen der Beweis für ihre Fortbildung geführt werden kann.

Diesen Sätzen über die Vor- und Fortbildung des Volksschullehrers fügen wir zum Schlusse noch die allerdings teilweise bereits hervorgehobenen allgemeinen Forderungen Diesterwegs an den Lehrer hinzu.

1. Der Lehrer sei ein religiös und sittlich durchgebildeter Mann;
2. er besitze eine allgemein wissenschaftliche und zugleich praktisch wie theoretisch gediegene pädagogische Bildung;
3. er sei durchdrungen von der Hoheit seiner Berufsaufgabe und wende ihr alle Treue und Gewissenhaftigkeit zu;
4. er sei auf ununterbrochene Vervollkommnung seiner allseitigen Bildung im Interesse seiner Amtsführung bedacht;
5. er schließe sich seinen Berufsgenossen für alle den Lehrer- und Erzieherberuf wahrhaft fördernde Zwecke und Bestrebungen an;

6. er zeige lebhafte Teilnahme an den die Zeit bewegenden Ideen, an dem Schicksale und wahren Wohle seines Staates und Volkes, sowie an der fortschreitenden Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts; zugleich aber halte er sich fern von jedem einseitig-schroffen Parteitreiben und suche seine Ehre nicht sowohl als politischer Agitator, sondern als treuer Arbeiter in dem ihm anvertrauten Berufsfelde.

Dr. H. Keferstein, Hamburg.

IV.

Die Grundsteine der Diesterwegschen Pädagogik.

Eine Festgabe von H. Scherer, Schulinspektor in Worms a. Rh.

I.

Pädagogische Zeit- und Streitfragen sind Kulturfragen und haben daher wie diese in der vorangegangenen Kulturentwicklung ihre Wurzeln, sind ein Ergebnis derselben. Sie werden daher weder von einem Einzelnen noch von einer Partei willkürlich vom Zaun gebrochen, sie können auch ebensowenig von einem Einzelnen oder einer Partei willkürlich aus der Welt geschafft werden, ohne daß sie in irgend einer Weise eine Lösung erhalten haben. Diese Lösung erhalten sie durch einzelne Männer, die sich auf die Höhe der Kulturentwicklung ihres Volkes emporgearbeitet und in sich die edelsten Früchte aller vorangegangenen Kulturergebnisse gleichsam konzentriert haben.

In Zeiten, in denen, wie in der heutigen, auf dem Gebiet der pädagogischen Theorie und Praxis die heftigsten Bewegungen stattfinden, neben den alten immer noch neue Zeit- und Streitfragen auftauchen, da wendet man gern seine Blicke zurück auf die Vergangenheit und fragt bei jenen großen Männern, die den Zeitgeist in ihren Schriften zum Ausdruck gebracht haben, an, welche Stellung sie etwa zu den uns heute beschäftigenden Zeit- und Streitfragen einnehmen würden. Und erst dann, wenn wir in dieser Weise die Tagesfragen mit der Vergangenheit in Beziehung gesetzt und sie aus dieser heraus erfaßt und verstanden haben, dann erst können wir ihre Wichtigkeit erkennen

und uns so nach unsern Kräften an der Lösung beteiligen, daß die Ergebnisse wieder sichere Grundlagen für den Weiterbau in der Zukunft werden können.

Zu diesen Männern gehört in der Geschichte der Volksschulpädagogik ohne Zweifel Adolf Diesterweg, dessen hundertjährigen Geburtstag die deutsche Lehrerwelt am 29. Oktober d. J. feiert. Mit großen Geistesgaben und gewaltiger Thatkraft vom Schöpfer ausgestattet, hat er die Ergebnisse der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Vergangenheit und besonders diejenige auf pädagogischem Gebiet in sich aufgenommen, sie für seine Zeit ausgebaut, bis an die Pforte des neuen deutschen Reichs der pädagogischen Entwicklung den Stempel aufgedrückt und der zukünftigen Entwicklung zugleich die Richtung gegeben. Wollen wir seine pädagogischen Anschauungen verstehen, so müssen wir sie in ihren Grundlagen genauer untersuchen, und dieses soll unsere Aufgabe sein.

Das Erwachen des deutschen Geisteslebens im 18. Jahrhundert, die sogenannte Aufklärung, und die französische Revolution sind die Wendepunkte, von denen aus die heutige Zeit sich entwickelt hat; mit ihnen beginnt das christlich-menschliche Zeitalter. Aus dem gebildeten und besitzenden Mittelstand des 18. Jahrhunderts sind deutsche Wissenschaft und Litteratur hervorgewachsen; unter unvollkommenen staatlichen Verhältnissen, aber unter dem Schutz aufgeklärter Fürsten, wie Friedrich II., war ein reiches Kulturleben erblüht und hatte sich eine für das Wahre, Schöne und Gute empfängliche Weltanschauung entwickelt. Das neue Geistesleben erwuchs auf protestantischem Boden; das katholische Deutschland nahm an ihm zunächst weder gebend noch nehmend teil und hat sich ihm erst später angeschlossen. In den höheren Schulen, welche vom gebildeten und besitzenden Mittelstand besucht wurden, begann man das Eindringen in den Geist des Altertums als Aufgabe des Unterrichts zu betrachten und der Muttersprache sowie den Realien einige Sorgfalt zuzuwenden. So mangelhaft eine solche Bildung auch war, so wurde durch sie doch der Geist und das Urteil desselben über die den Menschen umgebende Welt freier und zugleich der wissenschaftliche und praktische Sinn geweckt. Aus dieser Strömung entwickelte sich unter dem Einfluß Rousseaus

der Philanthropinismus, der ein auf Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit begründetes Wissen vermitteln und die harte Schulzucht durch eine liebevolle Anleitung zum Guten ersetzen wollte. Es entstand ein allgemeines Interesse, die Welt und den Menschen zu erforschen und den letzteren in natürlicher Weise zu erziehen. In der religiös-sittlichen Weltanschauung suchte der Rationalismus die Orthodoxie und den Pietismus zu verdrängen. Er erstrebte eine Versöhnung der Vernunft und des Glaubens, überschritt aber vielfach die Grenzen, indem er alles aus natürlichen Vorgängen erklären und dem Glauben also eigentlich nichts übrig lassen wollte. So mannigfach auch die Abwege, so verschieden auch im einzelnen die religiösen Anschauungen waren, die Abneigung gegen Kirchentum und Glaubenszwang, der Gedanke der religiösen Duldung und der Geistesfreiheit, der Glaube an die Wahrheit der christlichen Sittenlehre, an Gott und Unsterblichkeit war doch allen Gebildeten gemeinsam.

Auf solchem Nährboden sind deutsche Wissenschaft und Litteratur im 18. Jahrhundert erwachsen. Lessing war in seinem unersättlichen Wahrheitsdrang einer der größten Vertreter der deutschen Wissenschaft und Litteratur. Er hat, ohne aufzuhören Gemütsmensch zu sein, den Verstand in sein volles Recht eingesetzt und durch ihn seine Einbildungskraft beherrscht; so konnte seine Phantasie die herrlichsten Kunstgebilde schaffen. Er prüfte alles gewissenhaft, was in seinen Gesichtskreis trat, befruchtete seinen Geist mit den Schätzen des Altertums und trat mit voller Kraft für das freie Menschentum ein. Aber nirgends ist er revolutionär, überall knüpft er an das Bestehende an, rechnet mit den Thatsachen und sucht nur allmählich die Verbesserung einzuführen. Freie Forschung und freies, vorurteilsloses Prüfen verlangt er als Recht des Menschen, auch bezüglich der religiösen Dinge. Wie Friedrich der Große das politische Übergewicht des Auslandes in Deutschland zerstörte, so vernichtete Lessing die Herrschaft des Franzosentums in der deutschen Dichtung. Er schuf das deutsche, bürgerliche Drama und den deutschen Prosastil. Die vom Rationalismus ins Leben gerufene und von freisinnigen Theologen weiter ausgebaute historisch-philosophische Kritik hatte die biblischen Bücher einer scharfen Prüfung unterworfen, die biblischen Darstellungen

aus der Zeit und den Kulturverhältnissen zu erklären versucht und die Glaubenslehre als eine gewordene und werdende nachgewiesen. Lessing drang noch tiefer in das Wesen der Religion ein; er faßte die verschiedenen Formen derselben als Stufen der geistigen Entwicklung des Menschengeschlechts zu immer höherer Vollkommenheit auf. In seinem „Nathan“ predigt er das Evangelium der Liebe im Geiste des Christentums, das vom „Kirchenchristentum“ verschiedene „Christentum Jesu“, welches die Tugend nicht um einer künftigen Glückseligkeit, sondern um ihrer selbst willen empfiehlt, in der allgemeinen Menschenliebe seine schönsten Blüten treibt und im Glauben an Gott und dessen Leitung der Welt, die kein übernatürliches Eingreifen, aber gleichwohl die Quelle alles Lebens ist, wurzelt. Handeln ist die wahre Bestimmung des Menschen, Selbstthätigkeit im Dienst des Wahren, Schönen und Guten der wahre Prüfstein der Religiosität. Der Mensch, der ohne Rücksicht auf Lohn und Ehre seine Pflicht thut, ist das religiös-sittliche Ideal. So lenkte Lessing die Aufklärung in die richtigen Bahnen. Herder erweiterte den Lessingschen Gesichtskreis, indem er den innigen Zusammenhang aller geschichtlichen Entwicklung mit der Natur und mit der Anlage des Volkes, also ihre Gesetzmäßigkeit und ihre Naturnotwendigkeit nachwies, und von der Nationalität zur Menschheit, von der Nationallitteratur zur Weltlitteratur überging. In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ überblickt er das Ganze der Menschheit, legt das naturwissenschaftliche Wissen seiner Zeit den großen Gesichtspunkten der Menschheitsgeschichte zu Grunde und entrollt ein großartiges Gemälde der Natur und der Menschheit; in seinen „Stimmen der Völker“ sammelt er die Volkslieder der Welt. Die nationale Poesie war ihm das Ergebnis von Sitten, Religion, Schicksal und Thaten eines Volkes, die Religion eine Offenbarung aus der Tiefe des Menschengeistes mit nationalen und zeitlichen Unterschieden.

Mit Lessing und Herder ging auf dem Gebiet der Philosophie Kant Hand in Hand. Mit einer Kritik des Erkenntnisvermögens beginnt er seine Forschungen, um eine sichere Basis für dieselben zu gewinnen. Er zeigte, daß die menschliche Erkenntnis zwei Quellen hat, die Sinneswahrnehmung und den

Verstand, der allerdings nur mit den Ergebnissen der ersten Quelle arbeiten kann; aber übersinnliche Dinge können nach Kant nicht Gegenstand der Erkenntnis für die menschliche Vernunft sein. Kant wies also das Bestreben der Aufklärung, den religiösen Glauben der Vernunft zu unterwerfen, zurück. Aus der praktischen Vernunft ergeben sich nach ihm gewisse religiöse Forderungen, welche nicht Dogmen sind, sich nicht beweisen und auch nicht mit dem Verstand erfassen lassen. Es sind einfache Voraussetzungen bei der Anwendung der Ideen auf das Leben, nämlich: Freiheit des Willens, Unsterblichkeit der Seele und Dasein Gottes. Kant schaffte so für die philosophische, überhaupt für die wissenschaftliche Untersuchung einen festen Boden, er prüfte, sichtete und begrenzte das ganze philosophische Verfahren, zerstörte die Truggebilde und stellte die Grundlagen fest. Indem Kant die Entwicklung der seelischen Gebilde näher untersuchte und die Gesetze einer allgemein gültigen Sittenlehre aufstellte, hat er der wissenschaftlichen Psychologie und Ethik eine feste Grundlage gegeben und damit die wissenschaftliche Pädagogik begründet. In der Psychologie konnte er sich allerdings von der Vermögenstheorie, wonach das Seelenleben auf einer Anzahl von einander unabhängigen Vermögen (Kräften) beruht, noch nicht losmachen. In der Ethik dagegen tritt er in Gegensatz zu der die Pädagogik der Philanthropen beherrschenden Ethik, welche ihr oberstes Prinzip in der Glückseligkeit erkannte. Als angeborenes Sittengesetz erkannte er die Idee der Pflicht, den „kategorischen Imperativ", nämlich so zu handeln, als ob der Wille des Handelnden Naturgesetz werden müsse, und folgerte daraus die Freiheit des Willens, da es ohne diese eine Sittlichkeit nicht geben würde. Die sittliche Pflichterfüllung ist also nach Kant der absolute Endzweck alles menschlichen Handelns, die Glückseligkeit aber nur ein natürliches Ergebnis des sittlichen Handelns. Da somit Kant den letzten Zweck des Menschenlebens in die sittliche Freiheit setzt, so muß er folgerichtig auch den letzten Zweck der Erziehung in die Entwicklung der Sittlichkeit setzen. Kant legte auch klar dar, daß sich die Sittlichkeit selbständig im Menschengeschlecht und im Menschen entwickelt, bei ihrer Verwirklichung aber zur Religion in die engste Beziehung tritt.

Leider baute die Philosophie auf dem von Kant gelegten Fundament nicht weiter; nur wenige seiner Schüler folgten ihm. Unter diesen muß Fries erwähnt werden, weil er der Kantschen Philosophie Abrundung und Vollendung gegeben hat. Er besaß wie Kant eine tüchtige naturwissenschaftliche und mathematische Bildung; die Philosophie war ihm der Weg zur Wahrheit und nur das. Nach ihm muß jede Wissenschoft mit der Beobachtung von Thatsachen beginnen; auf der zweiten Stufe werden aus den beobachteten Thatsachen die Gesetze abgeleitet und eine Theorie gebildet. Induktion und Spekulation gehen so Hand in Hand. Dagegen sprach Fichte der Sinnenwelt die Wirklichkeit ab und wollte die ganze Welt aus dem Geist durch reines Denken (Spekulation) konstruieren; Schelling und Hegel folgten ihm auf dieser falschen Bahn und reichten dem Naturphilosophen Oken u. a. die Hand, welche für die Feststellung der Naturgesetze die Erfahrung, die scharfe Beobachtung entbehren zu können glaubten und sie ebenfalls durch reines Denken finden wollten. Eine solche Verirrung war bei dem damaligen Zustande der Universitäten leicht zu begreifen. So wurden Physik und Naturgeschichte noch an manchen Universitäten nach der Physica des Aristoteles von dem Professor der Philosophie vorgetragen. Man muß dabei bedenken, daß die Physik des Aristoteles nicht die allergeringste Verwandtschaft mit unserer heutigen Physik hat; wissenschaftliche Beobachtungen und Experimente waren den Alten noch unbekannte Dinge. Diese mußten erst durch Galilei erfunden werden. Die Physik des Aristoteles war eben Naturphilosophie. Was Aristoteles in der Naturgeschichte geleistet hatte, wurde nur so beiläufig erwähnt; nur in den medizinischen Vorlesungen fand die Naturgeschichte, soweit sie mit der damaligen medizinischen Wissenschaft in Beziehung stand, einige Berücksichtigung. Doch war von Lavoisier der Boden zu einer wissenschaftlichen Chemie gelegt worden, auf dem später Liebig weiter baute. Die von Galilei ins Leben gerufene wissenschaftliche Physik trat in Verbindung mit der Mathematik und erhielt so ein festes Gefüge; ebenso erhielt die Astronomie durch Herschel u. a. eine neue Gestalt. In Linné war auch für die Naturgeschichte ein Schöpfer entstanden und Cuvier gab auch der Anatomie eine feste Grundlage. Aber

das alles waren Anfänge, die auf den Universitäten noch nicht zur Geltung kamen.

Unter dem Einfluß der Kantischen Philosophie entwickelte sich die Weltanschauung unserer größten Dichter, und schufen dieselben Werke, in denen der Geist des edlen Menschentums, die Ideen des Wahren, Schönen und Guten zum Ausdruck kamen. In Lessing hatte sich die deutsche Nation wieder auf sich selbst besonnen; in Herder hatte sie um sich geblickt, um ein Urteil über ihre Stellung zu anderen Kulturvölkern zu gewinnen; Kant hatte den Boden für die wissenschaftliche Arbeit geebnet; jetzt galt es, mit einzutreten in die Kulturarbeit der Menschheit. Die Teilnahme der Gebildeten wandte sich jetzt zwar lebhafter denn je den wissenschaftlichen Forschungen zu; Werner begründete die wissenschaftliche Geologie; Chemie, Physik und Astronomie wurden wissenschaftlich ausgebaut; sogar die Physiologie wurde gefördert, und Linné und Cuvier schufen wissenschaftliche Systeme für das Tier- und Pflanzenreich; Euler leistete als Mathematiker Hervorragendes und Schlözer schrieb die Geschichte schon mit eindringenderer Quellenkritik und mit Berücksichtigung des Kulturlebens. Am reichsten entfaltete sich das deutsche Geistesleben in Goethe, der in einziger Weise alle Elemente der deutschen Bildung vereinigte und in seinen Werken wiederspiegelte. Er unternahm es, seinem Volk den vollendeten, harmonischen Menschen, das Ur- und Vorbild des wahren Menschentums zu zeichnen. Er huldigt dem edlen Glauben an die Menschlichkeit und erblickt dieselbe unabhängig von den zufälligen Unterschieden des Standes, der Nation und Religion. Aus einem Naturliebhaber wurde er ein Naturforscher, der Ideen schuf, welche in unserer Zeit erst näher begründet wurden; er faßte die Natur wirkend und lebend, aus dem Ganzen in die Teile strebend, sich ewig nach unwandelbaren Gesetzen verwandelnd auf. Was Kant sich nicht zu schließen getraute, weil ihm der Gedanke einer Verwandtschaft und stufenmäßigen Entwicklung aller organischen Wesen zu ungeheuer war, das hat Goethe gethan. Und anderseits drückte er die Stufenleiter menschlicher Gefühle und Strebungen in seinen Meisterwerken aus. Mit Schiller sah er das edelste Mittel, die Menschen zu höherer Kultur zu erheben, in der Pflege des Wahren, Schönen

und Guten. Schiller stellt seine ganze gewaltige Gestaltungskraft, die Glut einer leidenschaftlichen und tiefen Empfindung in den Dienst des Kampfes für die Idee der Freiheit auf weltlichem und geistigem Gebiet. Er war in seinen philosophischen Anschauungen von Kant beeinflußt; während Goethe sich dem Realismus zuneigte, schauend seine Kenntnisse erweiterte und die Entwicklung des Einzelnen zur Vollkommenheit erstrebte, machte sich Schiller mit der Geschichte und der neuen philosophischen Weltanschauung vertraut und faßte das Wohl und Wehe, die Vervollkommnung der Nation ins Auge. Schiller gab in seinen geschichtlichen Werken die ersten künstlerisch vollendeten Darstellungen in deutscher Sprache, er bringt in seinen Dichtungen die Ideale des Wahren, Schönen und Guten in der schönsten Form zum Ausdruck. Natur- und Menschenleben lieferte den beiden Dichterfürsten den Stoff zum geistigen Schaffen, ihre Phantasie hat daraus den Honig gesogen; Wissenschaft und Poesie sind bei ihnen in der edelsten Form verschmolzen. Die Wissenschaft lieferte den Stoff, die Phantasie schuf daraus Ideale, die zur Nachahmung reizen und den sittlichen Fortschritt unterstützen.

So herrschte gegen Ende des achtzehnten Jahrhundert in weiten Kreisen das Gefühl des Fortschritts, des Gedeihens, der Kraft; dieses Gefühl wob ein geistiges Band, welches die gebildeten Deutschen aller Stände und Landschaften, ja selbst der verschiedenen Bekenntnisse zu einer geistigen Gemeinschaft zusammenschloß. Aber da diese Bildung aus dem vom Staatsleben ganz ausgeschlossenen Mittelstand ausging, so berührte sie das Staatsleben nicht; sie faßte den Menschen nicht als Glied eines Ganzen, sondern als Einzelwesen auf und sah ihr höchstes Ziel in der allseitigen harmonischen Ausbildung der Persönlichkeit zur „Humanität“, nicht in der freien Hingabe an die Gesamtheit. Die unumschränkte Monarchie andrerseits nahm nur die Mitwirkung des Adels und des Beamtentums für sich in Anspruch, eine deutsche Nation und ein deutsches Nationalgefühl waren nicht vorhanden. Das einstmals vornehmste Reich der abendländischen Christenheit, das „heilige römische Reich deutscher Nation“, war durch die Sonderbestrebungen seiner Fürsten, welche durch die habsburgische Herrschaft hervorgerufen

und begünstigt worden war, schwach, durch die von der römischen Geisteskнechtung hervorgerufenen und von den deutschen Kaisern nicht verhinderte und nicht verstandene Kirchenspaltung in sich uneins, durch die geistlose Handhabung der in sich veralteten Formen lahm, durch den Mangel an nationalem Gemeinsinn morsch geworden. Die Lage des Bauernstandes war trotz der edlen Bestrebungen einiger Fürsten noch eine traurige; an dem Widerstreben des Adels scheiterten diese Bestrebungen. Auch der Verdienst des städtischen Handwerkers war noch schmal genug, seine ganze Lebenslage mit den heutigen Verhältnissen gar nicht zu vergleichen. Der Staat verlangte von dem Bürger und Bauer nur Gehorsam und Abgaben, versagte ihm aber jede Teilnahme an der Staatsverwaltung; die Volksbildung endlich war mangelhaft in jeder Hinsicht.

Die Ideen der Aufklärung hatten auch in Frankreich, und zwar früher als in Deutschland, festen Boden gefaßt; aber hier entsprachen die Zustände diesen Ideen am wenigsten. Hier schmachteten Bürger- und Bauernstand noch mehr als in Deutschland unter dem Druck des Feudalismus und des Kirchentums; diese genossen alle Vorrechte, während die Masse des Volkes nur die Lasten trug. Aus diesem Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit entsprang die französische Revolution. Sie ist der Versuch, die Gedanken der Aufklärung, welche in Deutschland zum guten Teil schon verwirklicht waren, vollständig und ohne Rücksicht auf das Bestehende durchzuführen und zugleich eine gewaltsame Reaktion der mißhandelten Massen gegen jahrhundertlangen Druck. Revolutionen sind immer historische Notwendigkeiten, sind Krisen, die sich langsam vorbereiten, dann aber mit der Gewalt elementarer Kräfte hervorbrechen und alles mit sich fortreißen ohne aufzubauen. Auch die französische Revolution war eine solche Notwendigkeit, weil nicht bei Zeiten die sozialen, kirchlichen, wirtschaftlichen und staatlichen Reformen eintraten, welche die herrschende Weltanschauung, der Zeitgeist, verlangte. Die Folge war ein völliger Umsturz aller staatlichen, kirchlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnungen, aber weder die Begründung der wahren Freiheit noch einer dauernden Staatsform. Obwohl sich nun die französische Revolution auch nach Deutschland verpflanzte und den hier angehäuften

Zündstoff ergriff, so vollzogen sich doch hier die Umwälzungen ganz anders als in Frankreich. Zwar brach die morsche Reichsverfassung zusammen, aber der Umsturz der innerstaatlichen Verhältnisse erfolgte hier nur teilweise, weil diese eben im ganzen weit gesünder waren als in Frankreich. Die Reformen in den genannten Verhältnissen gingen unter Männern wie Stein, W. v. Humboldt u. a. ruhig und stetig vor sich. Man riß hier nicht bloß nieder, sondern baute auch auf; das letztere geschah allerdings langsam, oft sehr langsam, aber es ging doch vorwärts. Indem man die Idee des freien Menschentums als berechtigt anerkannte, dem Feudalismus und dem Kirchentum den Krieg erklärte, schuf man das Volk; indem man diesem Volke die Menschenrechte und eine menschenwürdige Stellung gab, erklärte man sich auch für die Volksbildung verpflichtet. Aber jetzt, in der Zeit des politischen Unglücks, da zeigten sich die Folgen der Vernachlässigung des Volkes; es war kalt und gleichgültig; das nationale Gesamtbewußtsein war tief gesunken.

Auf dem Boden des zertrümmerten Preußens entwickelte sich das neue Volksleben und neue sittliche Kräfte. Eine Schar begabter, gedankenreicher und edel denkender Männer sammelte sich hier und stellte unter den schwierigsten Verhältnissen ihre Kräfte in den Dienst des Vaterlandes. Trotz der Verschiedenheiten in ihrer Weltanschauung fühlten sie sich einig in dem sittlichen Geist und dem felsenfesten Glauben an die Zukunft des deutschen Volkes. Aber sie wußten auch, daß dies ohne Reformen in den staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen nicht ging, daß ohne dieses sie nicht die Kräfte für den Befreiungskampf gewinnen konnten. Stein sah den Grundfehler in der Scheidung von Volk und Staat, diese suchte er daher vor allen Dingen zu beseitigen, indem er einen freien Bauern- und Bürgerstand schuf. Das geschah durch die Aufhebung der Erbunterthänigkeit und der Feudallasten, durch eine Städteordnung, welche die Selbstverwaltung der Städte bestimmte. So wurde die allmähliche Entstehung eines freien Bürger- und Bauernstandes ermöglicht. Vor allen Dingen aber stellten die Staatsmänner die geistige Arbeit in den Dienst des vaterländischen Gedankens. Die Universitäten Berlin und Breslau wurden in dieser schweren Zeit gegründet; in Berlin wirkten Schleiermacher

und Fichte. Schleiermacher war Lehrer der Wissenschaft und des Volkes. Er schuf eine dem neuen Geistesleben entsprechende Theologie und durch sie ein neues kirchliches Leben. Er wandte sich in seinen „Reden über Religion“ ausdrücklich an die Gebildeten unter ihren Verächtern, suchte diese zu überzeugen, daß die Religion ein wesentliches Moment des menschlichen Geisteslebens sei. Dadurch setzte er die Religion, die damals entweder von den Brosamen der Moral oder der Dogmatik sich kümmerlich ernährte, wieder in ihre Rechte ein. Für die wissenschaftliche Untersuchung der Religionsurkunden verlangt Schleiermacher Freiheit; in seiner Dogmatik hob er für den Glauben Wesentliche hervor, während alle die dürren Äste, alles was vor der geläuterten Vernunft nicht mehr stichhaltig war, mit dem scharfen Messer der Kritik abgeschnitten wurde. So ist Schleiermacher der Begründer der wissenschaftlichen Theologie geworden, welche im einzelnen in manchen Irrtum verfiel, im ganzen aber zur Versöhnung von Wissen und Glauben den Weg bahnte. Sie sucht das Christentum in seinem ganzen Verlauf als etwas geschichtlich Gewordenes zu begreifen und die Sage von der Geschichte zu sondern; sie sucht das innere Wesen der Religion in den Tiefen des Gemüts zu erfassen und mit ihm die Entwicklung der Erkenntnis und des Willens in freie und innerliche Verbindung und besonders Religion und Sittlichkeit in Beziehung zu setzen. Immer und immer wieder führte der große Kanzelredner dem Volke diese reine Religion vor und prägte dem Andächtigen die Wahrheit ein, daß aller Wert der Menschen in der Kraft und Reinheit des Willens, in der freien Hingabe an das große Ganze liege. Von gleicher Anschauung war der Philosoph Fichte durchdrungen, wenn er in seinen „Reden an die deutsche Nation“ den ernsten, sittlichen Willen als die Grundwurzel des Menschen hinstellte; nur durch ihn könnten die Deutschen wieder Deutsche werden, denn „deutsch“ sein und Charakter haben ist ohne Zweifel gleichbedeutend“. Auf weitere Kreise wirkte in demselben Sinne Arndt in seinem Geist der Zeit; einseitiger und derber trat Jahn in zahlreichen Schriften für die Pflege des deutschen Wesens ein und machte durch die Eröffnung des ersten Turnplatzes den Anfang zu einer gesunden und natürlichen Volkserziehung. Für eine völlige

Reform derselben war unterdessen in der Schweiz durch Pestalozzi der Grund gelegt werden, und auf diesen Mann wies Fichte als einen Rettungsanker hin.

Pestalozzi hat das Ideal der ganzen Menschenbildung in seiner ganzen Tiefe mehr mit dem Gemüt als mit dem Verstand erfaßt, mit der ganzen Fülle seines reichen Gemüts hat er sich in Wort und That der Erziehung des Volkes gewidmet. „Ausbildung der inneren Kräfte der menschlichen Natur ist Bedürfnis, Genuß und Segen der Menschheit; alle Menschheit ist in ihrem Wesen gleich. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Durch Übung werden diese Kräfte enthüllt, und ihr Wachstum wird durch den Gebrauch befördert". Das ist das pädagogische Programm von Pestalozzi, das er 1780 in den „Abendstunden eines Einsiedlers" veröffentlichte und an dessen Ausbau er sein ganzes Leben arbeitete. „Die Grundsätze der Erziehung sind nicht zu machen, sie sind in der menschlichen Natur gegeben und brauchen nur in derselben aufgesucht zu werden. Die Erziehung soll der Entwicklung der menschlichen Kräfte nur die nötige Nahrung geben, sie unterstützen; diese selbst muß selbstthätig verlaufen. Der Unterricht ist durch und durch als planmäßige Entwicklung der menschlichen Anlagen eine erziehende Thätigkeit". Das sind die Grundzüge der Pestalozzischen Pädagogik.

Gewaltig war der Einfluß Pestalozzis auf die Staats- und Schulmänner seiner Zeit. Ohne die Verdienste eines Comenius, Rousseau, Salzmann u. a. gering zu schätzen, kann man ihn den Schöpfer der Volksschulpädagogik nennen. Er hat mit Nachdruck und Konsequenz die Erziehungs- und Unterrichtslehre auf die ewig gültigen Gesetze der Menschennatur auferbaut und die Bedingungen klar gelegt, unter welchen das hohe Ziel naturgemäßer Bildung und Erziehung zu erreichen. Durch ihn wurden die Staatsmänner lebhaft für die Verwirklichung einer allgemeinen Volksbildung gewonnen, und erst von nun an konnte von einer Volksschule als Bildungsanstalt für das Volk die Rede sein.

Schon seit Friedrich Wilhelm I. hatte man in Preußen der Volksbildung seitens des Staates Interesse entgegen gebracht.

Allein die Zeitverhältnisse waren der Sache der Volksbildung nicht günstig, es fehlte an Geld, an Verständnis, an einem freien Bürger- und Bauernstand, vor allem aber an einem geeigneten Lehrerstand. Immer wieder mußte sich der Staat bei der Ausführung seiner Bestrebungen der Geistlichen bedienen, und diese waren die geborenen Vertreter der Kirchenschule. Das neuerwachte Geistesleben in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, vor allem die Bestrebungen der Philanthropen bahnten allmählich bessere Verhältnisse an. Einzelne Männer, wie der edle Domherr v. Rochow suchten durch Schrift und That in philanthropischem Geist den Unterricht in den Landschulen zu gestalten und auch geeignete Lehrer dafür auszubilden. Schon 1799 erschien ein Bericht des das Schulwesen des preußischen Staates leitenden Oberkonsistoriums in Berlin, welcher die Schulen als Institut des Staates und nicht einzelner Religionsgesellschaften hinstellte und es daher als zweckmäßig bezeichnete, daß der in ihnen zu erteilende Religionsunterricht sich auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre beschränken, den konfessionellen Unterricht aber dem Konfirmandenunterricht der Kirche überlassen solle. Wie schon erwähnt wurde, so wies Fichte zur Zeit der deutschen Schmach auf Vater Pestalozzi hin. Der König selbst war der Ansicht, daß der Staat das, was er an äußerer Macht verloren habe, durch innere Tüchtigkeit ersetzen müsse. Der Minister von Stein sprach es offen aus, daß er in dieser Beziehung das meiste von der Erziehung der Jugend erwarte. Er schrieb: „Wird durch eine auf die innere Natur gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes rohe Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt: so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft eröffnen zu sehen". Das waren Worte im Geiste Pestalozzis! Aber den Worten folgte auch die That! Der Minister von Schrötter richtet unter dem 11. September 1808 an Pestalozzi ein Schreiben, worin er demselben mitteilt, er wolle junge Schul-

männer nach Ifferten schicken, welche den Geist seiner ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht blos einzelne Teile kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung, in ihrem tiefsten Zusammenhang auffassen und üben lernen. Daraufhin wanderten zahlreiche junge Schulmänner nach Ifferten, saßen zu des Meisters Füßen, trugen seinen Geist hinaus und gestalteten nach seinen Grundsätzen das deutsche Volksschulwesen. Im Jahre 1819 wurde sogar der Entwurf zu einem dem Zeitgeist entsprechenden Unterrichtsgesetz ausgearbeitet; die der Jugend zu gewährende Bildung sollte nach ihm den ganzen Menschen erfassen, die Lehrmethode sollte sich dem Entwicklungsgang der menschlichen Natur anschließen, weniger auf mechanisches Wissen und Können hinarbeiten, als vielmehr darauf bedacht sein, inneres Leben zu erwecken. Bezüglich des Religionsunterrichts wurde im allgemeinen an der im Bericht des Oberkonsistoriums von 1799 angegebenen Richtung festgehalten, doch in dem Sinn, daß der Religionsunterricht ein christlicher sein müsse, weil der preußische Staat christlich sei.

So hatte Pestalozzi der Volksbildung den Weg gezeigt, am Ausbau arbeiteten in Wort, Schrift und That zahlreiche Gelehrte und Schulmänner. Zur vollen Klarheit über die psychologischen Grundlagen der Erziehung war Pestalozzi, der sich, ausgenommen Rousseaus Emil, um die zeitgenössische wissenschaftliche und pädagogische Litteratur nicht kümmerte, dem es an gediegener wissenschaftlicher Durchbildung, infolge dessen an scharfem logischem Denken und klarem sprachlichem Ausdruck fehlte, nicht gelang. Auch für die praktische Durchführung seiner mehr mit dem Gemüt als mit dem Verstand erfaßten pädagogischen Grundsätze fehlte ihm das Wissen und das Geschick. Seine Ansichten waren nicht das Ergebnis reicher Erfahrung und sorgfältiger Überlegung, sondern sie gingen unmittelbar aus seinem anschauenden und gemütvollen Geist hervor. Nach all diesen Richtungen mußte die pestalozzische Pädagogik ausgebaut werden. An diesem Ausbau haben sich besonders vier Männer — Herbart, Benecke, Fröbel und Diesterweg — beteiligt.

Herbart und Benecke haben beide die psychologischen Grundlagen der Pestalozzischen Pädagogik ausgebaut, Fröbel

hat die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter dargelegt und begründet, Diesterweg hat die praktische Pädagogik nach allen ihren Richtungen auf theoretischer Grundlage weiter ausgebaut und dadurch die wissenschaftliche und praktische Volksschulpädagogik in Pestalozzischer Richtung geschaffen. Was die Vorgänger und Zeitgenossen auf dem Gebiet der Wissenschaft und Pädagogik geleistet haben, das hat er in sich aufgenommen und verarbeitet.

Nach gewaltigen Kämpfen war Deutschland von der Fremdherrschaft befreit worden, ein starkes Deutschland war aber aus dem Kampf nicht hervorgegangen. Doch konnte sich das geistige Leben, das im 18. Jahrhundert so herrlich aufgeblüht war, auf einigen Gebieten, die dem Staatsleben ferner standen, noch kräftiger entwickeln. Wir sahen, wie dies trotz Hegels verderblichem Einfluß durch Herbart, Benecke und Schleiermacher auf dem Gebiet der Philosophie und Theologie geschehen ist; Baur und Strauß (Leben Jesu) setzten die wissenschaftliche Kritik der religiösen Urkunden fort. Fr. Raumer machte in seiner Geschichte der Hohenstaufen den ersten Versuch einer zusammenfassenden wissenschaftlichen Darstellung der Geschichte; in Schlosser und Ranke erhielt die kritische Bearbeitung der Geschichte ihre Meister. Für die Erkenntnis der deutschen Kulturentwicklung nach seiner geistigen Seite hin lieferte das Brüderpaar Grimm durch ihre Forschungen und Schriften auf dem Gebiet der deutschen Sprache die wertvollsten Beiträge. Humboldt faßte in seinem gewaltigen Geist alle Einzelforschungen auf dem Gebiet der Naturwissenschaft zusammen und legte mit Ritter den Grund zur wissenschaftlichen Erdkunde. Überall erwachte so neues Leben, das seine Wurzeln in der Aufklärung des XVIII. Jahrhunderts hatte; aber man stellte jetzt den Boden der Thatsachen durch eingehende und scharfe Naturbeobachtung und die Zuverlässigkeit der Überlieferungen durch kritische Quellenuntersuchungen fest und hütete sich vor einer zu weitgehenden philosophischen Spekulation. So stieg die deutsche Wissenschaft zur ersten der Gegenwart empor; neues Leben erblühte auf den deutschen Universitäten. Das Ministerium Altenstein legte der Lehr- und Lernheit keine Fesseln an. Wurde auch der oben

erwähnte Entwurf zu einem zeitgemäßen Unterrichtsgesetz nicht zum wirklichen Gesetz, so wirkte doch überall der pestalozzische Geist in der deutschen Volksschule. Für die Verbesserung des Unterrichts, besonders der Methode, sorgten die immer zahlreicher werdenden Lehrerseminare, für welche Pestalozzis Lehre im allgemeinen maßgebend war.

II.

Das war der Boden, in welchen Diesterwegs Weltanschauung und Pädagogik ihre Wurzel senkten und sich Nahrung holten. Durch innigen Verkehr mit der schönen Natur in seiner Vaterstadt Siegen wurden schon früh seine Sinne geschärft und sein Geist im Beobachten geübt. Auf den Universitäten Herborn und Tübingen, die er von 1808 bis 1811 besuchte, beschäftigte er sich mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien und las die Schriften von Kant, Oken und Cuvier. In seiner Doktordissertation über den Weltuntergang zeigt er, daß er mit dem naturwissenschaftlichen und philosophischen Wissen s. Z. wohl vertraut war. Als Lehrer an der Musterschule in Frankfurt kam er mit mehreren unmittelbaren Schülern Pestalozzis, die im Geiste des Meisters unterrichteten, und mit dem Institutsvorsteher de Laspé aus Wiesbaden, der ebenfalls ein Schüler Pestalozzis war, zusammen und wurde durch sie für die pestalozzische Pädagogik gewonnen. „Mein Lehrerleben", so sagt Diesterweg, „fiel in die Zeit, in der in pädagogischer Hinsicht die Aufgabe zu lösen war, sämtliche Unterrichtsgegenstände in Bildungsmittel zu verwandeln, die Lehrer zu befähigen, durch Unterricht zu bilden, durch all ihr Thun erziehend zu wirken, die Lehrobjekte methodisch nach den Grundsätzen naturgemäßer Entwicklung zu bearbeiten." Diesterweg machte sich durch eifriges Studium von Pestalozzis Schriften und durch den Verkehr mit unmittelbaren Schülern Pestalozzis mit dessen Pädagogik innig vertraut, er faßte sie in ihrem Kern, wurde von ihrem Geist ergriffen und hat sein ganzes Leben daran gesetzt, diesen Geist in der deutschen Schule herrschend zu machen. „Ich wollte pestalozzisch wirken", das war das Programm seines Lebens.

Durch den Verkehr mit dem aus der Rochow'schen Schule hervorgegangenen Wilberg in Elberfeld, der nach Diesterwegs

Ausspruch ein Meister in der Lehrkunst war, wurde er in seinem Streben bestärkt und für den Elementar- und Volksschulunterricht gewonnen. Er gab deshalb die Laufbahn eines Lehrers an höheren Schulen auf und widmete sich als Direktor des Lehrerseminars in Mörs ganz dem Volksschulwesen. „Einst“, so schrieb Diesterweg, „als ich freiwillig, nachdem ich die materielle und geistige Not des Volkes erkannte und die Zustände und Verhältnisse vieler Lehrer wahrgenommen, den Entschluß faßte, von der Laufbahn eines Lehrers an Gelehrtenschulen abzugehen und mich für immer dem Volksschulwesen und was damit zusammenhängt, zu widmen, that ich das Gelübde, die Kräfte, die mir Gott verliehen, die Gelegenheit, die er mir senden, die Mittel, die er mir spenden werde, dazu zu benutzen, daß es mit der Sache des Volkes, seiner Unterweisung und Erziehung etwas besser werden möge.“ Mit seiner Berufung an das unter Einfluß des pestalozzischen Zeitgeistes gegründete Lehrerseminar in Mörs (1820) beginnt daher für Diesterweg ein neuer Lebensabschnitt. Noch reicher entfaltete sich sein Geistesleben und seine Thatkraft, als er 1832 Seminardirektor in Berlin wurde und dort besonders mit Schleiermacher in persönlichen Verkehr trat. Wie er in seinen jungen Jahren bei Kant, Lessing, Herder, Goethe, Schiller und vor allem bei Pestalozzi in die Schule gegangen war, so erbaute er sich auch späterhin an ihren herrlichen Werken und dazu noch an denjenigen von Herbart, Fries, Benecke, Schleiermacher und Fröbel. Sie haben ihm das Material geliefert, aus dem er die Fundamente seiner religiösen Weltanschauung und seiner Pädagogik aufbaute, die beide in innigstem Zusammenhang stehen, denn die religiöse Weltanschauung bildet den Kern der Weltanschauung, der Stellung zu den ewigen Wahrheiten und dadurch zum Zwecke und Ziel der Erziehung. — Immer, bis an das Grab blieb Diesterweg thätig, befruchtete er seinen Geist durch das Studium der wichtigsten Werke auf dem Gebiet der Wissenschaften und der Pädagogik. Die zahlreichen Anmerkungen in seinen Schriften, die angegebene Litteratur und die Besprechungen der Werke geben uns davon Kunde. Und wie die Biene aus zahlreichen Blüten den Honig saugt und verarbeitet, so zog er aus den verschiedenartigsten Werken den Inhalt und verarbeitete ihn. Als ein Charakter, als ein die Wahrheit liebender Mann

hatte er eine einheitliche, fest gefügte Weltanschauung, die durch seine eigenen Worte kurz bezeichnet werden möge.

„Der Mensch soll nicht allein in Gefühlen ein religiöser Mensch sein, sondern die Wahrheiten der Religion mit klarem Bewußtsein aufgefaßt, in seine Überzeugung hineingetragen und mit dem Charakter, d. h. mit seinem ganzen Denken, Fühlen und Wollen aufgefaßt haben, also daß er durch und durch, in dem ganzen Umfange seines geistigen Lebens, von religiösen Gefühlen belebt ist. Jedes wahre Gefühl gründet sich auf Erkenntnis des Wahren und nirgends im religiösen Leben hat die Wärme des Herzens das Licht des Kopfes zu scheuen. Es ist eine ewige Wahrheit, daß man nur von solchen Gedanken und Wahrheiten belebt, gerührt und geleitet wird, welche man mit selbstthätigem Geist erfaßt hat. Gedanken aber, die man nur den Worten nach weiß, in welche sie eingekleidet sind, und leidend mit dem bloßen Gedächtnis aufgefaßt hat, lähmen statt zu beleben, und töten statt lebendig zu machen. Ein also aufgefaßtes Christentum ist nichts anderes als Wortkram und Pharisäertum, ist nichts und hilft nichts und leistet nichts. In dem Christentum, ausgeschenkt in dem heiligen Worte Gottes, haben wir, das ist meine lebendigste Überzeugung, die beste Anleitung zum seligen Leben. Es ist Wahrheit, daß die feste Tugendgesinnung, der Entschluß eines Menschen, treu den Grundsätzen der Religion, gehorsam den Gesetzen Gottes zu leben, durch Belehrung des Lehrers, überhaupt durch den Unterricht in der Religion und die religiösen Einrichtungen der Schule herbeigeführt werden muß, und daß es zu dem Wesen eines Christen gehört, daß er die Lehrsätze des Christentums innehabe, die Entstehung und Ausbreitung desselben kenne und seine Überzeugungen allenfalls gegen Angriffe zu verteidigen wisse. Wir glauben als Christen an die Wahrheiten des Inhaltes der Heiligen Schrift. In Demut verehren wir einen Schöpfer der Natur, einen Vater der Menschen; alles Heilige und Göttliche, was in dem Vaternamen liegt, enthält dieser Ausdruck, daß er, der Alliebende, die Menschen aus Liebe geschaffen, sich darum frühe dem Menschengeiste offenbart habe; daß die Schrift diese heiligen Offenbarungen enthalte, ist uns eine heilige Wahrheit; daß die Bestimmung des Menschen keine andere sei, als den

durch Vernunft und Offenbarung uns kund gethanenen Gesetzen gemäß zu leben; daß Jesus Christus, in außerordentlichen Verhältnissen zu Gott stehend, daher in der Schrift der Sohn Gottes genannt und dies in höherem Sinne, als es von anderen Weisen gilt, uns gewiß gemacht habe durch unvergleichliche Lehre und Beispiel, daß es des Menschen Beruf sei, nach Tugend und Gottseligkeit unablässig zu ringen; daß Jesus Christus das nachahmungswürdigste Beispiel der höchsten Tugend, der alles aufopfernden Menschenliebe sei, ist uns gewiß; daß Gott mit Huld auf jede gute Absicht herabsehe, die Menschen dereinst zur Rechenschaft fordern und das dereinstige Schicksal eines jeden von seinem Betragen abhängig machen werde; daß den wahren Christen eine selige Unsterblichkeit erwarte — das ist die Hauptsumme unseres Glaubens. Nichts Glaubwürdiges darf den Gesetzen der Vernunft widersprechen. Freie Entwicklung in religiösen Ansichten und Überzeugungen, und Zusammenscharung Gleichdenkender gehört zu den Rechten der Subjektivität, so der einzelnen, so ganzer Stämme und Nationen. Wahre Religiosität ist die lebendige, praktische. Wenn daher zwei Menschen in dieser übereinstimmen und sonst über religiöse Theorien und Probleme verschiedene Meinung hegen, so ist das an und für sich gleichgiltig. Jeder Mensch ist an seine Überzeugung gewiesen, ihr ist er verpflichtet, nach ihr muß er gerichtet werden, nach ihr richtet sich der lautere Mensch selbst. Wie keiner das Recht hat, einem andern seine Überzeugung aufzudrängen, so hat keiner das Recht, den andern nach der Überzeugung, die er (der Richtende) hat, zu beurteilen. Einem andern zuzumuten, gegen seine Überzeugung etwas anzunehmen und für wahr zu halten, ist die höchste Beleidigung. Die religiösen Überzeugungen ändern sich und wechseln, oft gegen den eigenen Wunsch des Menschen; die religiöse Gesinnung schwindet darum noch nicht. Jeder wahrhaft religiöse Mensch hat seine eigene Religion. Wie hat man daher das Benehmen jenes Dornstrauches zu beurteilen, der sich zugleich über die Pappel neben und über ihm und über das Veilchen unter ihm beschwerte, über jene, weil sie nicht wuchs, über dieses, weil es nicht duftete wie er? Ihm gleichen die Menschen, welche sich im Besitz des allein wahren Glaubens wähnen und von andern verlangen, daß der göttliche Geist sich in denselben in der Art

manifestieren sollte wie in ihnen. — Das Christentum, diese Religion der Liebe, der allgemeinen Menschenliebe, stellt das Vollendetste und Erhabenste an Weisheit und Vollendung auf, was erdacht und aufgestellt werden kann; die Christen verehren in dem Stifter ihres Glaubens das erhabenste Muster aller Vollendung, von welcher die Geschichte spricht; die christliche Religion trägt den Keim in sich, allgemeine Menschenreligion zu werden. Ihren Geist suche ich nicht in einzelnen Stellen der heiligen Schrift, sondern in dem Geiste der Schrift. Der Kern des Christentums besteht in drei Grundsätzen und Forderungen: 1) Bete Gott im Geist und in der Wahrheit an; 2) liebe Gott über alles und deinen Nächsten wie dich selbst; 3) wer Gott fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm. Es giebt nur ein Christentum, der Kirchenlehren aber viele. Nichts ist daher weniger identisch als diese oder jene Kirchenlehre und Christentum. Die Religion Jesu kennt keine Konfession; das Christentum Christi war frei davon. Der Geist der Gegenwart betont nicht die konfessionellen Unterschiede, sondern faßt die gemeinschaftlichen, einheitlichen Lehren und Grundsätze auf und dringt auf deren Bewährung im Leben. Die Religiosität des Menschen ist nicht abhängig von dem Glauben an dieses oder jenes Dogma. Ein Glaubensbekenntnis hat nur Wert, Bedeutung und Wahrheit als Resultat freier und reifer Prüfung und in Harmonie mit allen übrigen Erkenntnissen und Überzeugungen; deshalb darf 1) keinem Menschen ein Glaubensbekenntnis vorgeschrieben, noch weniger darf 2) ein Glaubensbekenntnis einem Schüler aufgepfropft, 3) am allerwenigsten darf in dem ersten Religionsunterricht ein Glaubensbekenntnis vorgelegt und einexerziert werden. Die dogmatische Festgläubigkeit eines Menschen verbürgt noch nicht im geringsten seine Sittlichkeit. Die Sittlichkeit steht in naher Verwandtschaft mit dem Glauben, aber sie ist davon nicht absolut abhängig. In höchster Potenz ist sie selbständig in sich, entstammt der reinen Liebe zum Guten, ist diese selbst. — Die Bibel ist stets im Lichte der Zeit ausgelegt worden und wird ewig so ausgelegt werden. Die Art ihrer Auffassung ist bedingt durch den ganzen Kulturstandpunkt der Zeit. Nach der übereinstimmenden Überzeugung der Natur- und Geschichtsforscher ist die Wahrheit nicht ein

Produkt einmal stattgehabter Mitteilung, sondern das Produkt der Zeit, ist also niemals vollendet und fertig, sondern schreitet mit der Kultur der Menschheit fort. So aufgefaßt, findet zwischen Bibel und Naturforschung kein Widerspruch statt. Die Bibel ist dann, wie jedes andere Werk, Produkt der Entwicklung; der Geschichtsforscher unterscheidet in ihr nicht bloß Buchstabe und Geist, sondern er faßt ihre Bücher überhaupt als Resultate der Kulturverhältnisse auf und betrachtet die in ihr niedergelegten, mit der Vernunft übereinstimmenden Wahrheiten als den Kern derselben. Nur die orthodoxe Auffassung der Bibel steht in Widerspruch mit der Natur- und Geistesforschung. Naturforschung und Christentum in dem angegebenen Sinne streiten nicht mit einander. Eine bleibend verehrungswürdige Wahrheitsquelle bleibt die Bibel nach wie vor, aber nicht die einzige, nicht die universale, nicht die absolute und unbedingte, also keine Autorität im strengen Sinne des Wortes, folglich keine untrügliche und unabänderliche Norm des Glaubens und Fürwahrhaltens mehr. Natur und Vernunft stehen als Wahrheitsquellen neben, nicht unter ihr; keine dieser Quellen darf der andern widersprechen. — Religiöse Bildung ist das Fundament aller wahren Bildung."

Mit dieser religiös-sittlichen Weltanschauung standen seine pädagogischen Ansichten im Einklang. Auch von diesen geben wir nur die Hauptgedanken und überlassen es dem Leser, sich aus den betreffenden Schriften eingehender zu belehren.[1]

Diesterweg faßt die Menschennatur als einen lebendigen, keineswegs in der Wurzel verdorbenen Organismen auf, der mit Anlagen ausgestattet ist und den Trieb zu einer bestimmten Entfaltung in sich trägt, zugleich aber einer Anregung von außen bedarf, um sich zu entwickeln. — Das menschliche Leben ist ein beständiges Werden, ein Entwickeln. Der Mensch kann nur das werden, wozu er Anlage hat. Alles Werden besteht in dem Entwickeln der Anlagen. Eine menschliche Anlage ist der reale Grund zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen; die gewordene Wirklichkeit ist das Vermögen. In

---

[1] Siehe: A. Diesterwegs Pädagogik. In systematischer Anordnung und zur Einführung ins Studium der wissenschaftlichen Pädagogik bearbeitet von H. Scherer. Gießen, E. Roth, 1890. 2 Mk.

jedem menschlichen Geist besteht ein gewisses Grundverhältnis der Anlagen. Die Bestimmung eines Wesens wird erkannt aus seinen Anlagen und wird bedingt durch diese Anlagen; wie weit sie sich erstrecken, ob sie als geistige oder körperliche oder als beides zugleich angesehen werden müssen, hat Diesterweg nicht erörtert. Die Anlagen sind nur formell; angeborene Anlagen zum Guten und Bösen gibt es nicht.

Die Anlage soll durch Entwicklung ein Vermögen werden; sie ist ein lebendiger Keim, der aber für sich, ohne fremde Hülfe, nicht imstande ist, sich zu entwickeln, aber mit Empfänglichkeit für Reize begabt ist. — Zu dieser Entwicklung der Anlage kann man nur anregen. Die Erziehungskunst ist Erregungskunst; die Erziehung will die Erregung der Anlagen zu Kräften.

Naturgemäßheit ist die oberste Regel aller erziehenden Thätigkeit. Es kommt hauptsächlich auf die Ausbildung der Grundanlage an. Da dieselbe bei allen Menschen im allgemeinen eine gleiche ist, so giebt es eine allgemeine Menschenbildung; daneben giebt es noch individuelle Verschiedenheiten. Die Individualität des Menschen ist Wirkung der Naturanlagen, des Schicksals und der Erziehung.

Entwicklung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgeteilt werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, muß sie sich durch eigene Thätigkeit, eigene Kraft, eigene Anstrengung, also durch Selbstthätigkeit, erwerben. Der Entwicklungsprozeß beginnt mit einem kleinsten Anfang und geht stetig, lückenlos bis zu einem denkbaren Maximum der menschlichen Entwicklung, welche jedoch durch das individuelle Maximum beschränkt wird. Die Entwicklung der Anlagen der Menschen geschieht nach einander, nicht gleichzeitig; einige setzen die Entwicklung anderer voraus.

Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständige, harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen. Das Prinzip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwicklung des Körpers und des Geistes.

Das höchste Ziel der Entwicklung ist: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten; man kann auch sagen: Humanität, edle Menschlichkeit, Tugend.

Durch Anregung von außen wird die Entwicklung ein-

geleitet; durch die Reize entstehen Empfindungen, und diese sind die Quelle der Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen. Planmäßig wird diese Entwicklung durch den Unterricht geleitet. Der Unterricht muß im Dienste der Erziehung stehen. „Aller Unterricht muß erziehend wirken." „Die Schule erzieht wesentlich nur durch den Unterricht, und nur der erziehende Unterricht ist wahrhaft Unterricht." Die Erkenntnis, welche der Unterricht vermittelt, giebt dem Willen die Richtung. Der wahre Unterricht ruft das Interesse des Schülers hervor; dieser giebt sich dem Lehrer und Stoff hin, er verarbeitet den letzteren und wird so von der sittlichen Kraft des Unterrichts durchdrungen. „Interesse an der Sache ist Beteiligung an derselben mit dem Gemüt; dieses stelle ich voran, es ist die Wurzel im Geist." In dem erziehenden Unterricht geht auch die Disziplin auf; er hat eine disziplinarische Kraft, so daß Erziehen und Unterrichten eins sind, der Unterricht das Haupterziehungsmittel ist.

Der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Der formale Unterrichtszweck steht im Vordergrund, aber der materiale soll dadurch nicht vernachlässigt werden; formale und materiale Bildung sollen in gleichem Verhältnis wachsen, die eine durch die andere. Die beste formale Bildung ist auch die beste in materialer Hinsicht. Überall muß anregender, entwickelnder, erziehender, die Thatkraft anregender Unterricht verlangt werden; man kann auch sagen: sittlicher Unterricht. Denn die Sittlichkeit im weiteren Sinne des Wortes muß als Hauptzweck des Unterrichts angesehen werden. Dies geschieht aber nur, wenn der Schwerpunkt des Unterrichts in die Selbstthätigkeit verlegt wird.

Der Lehrinhalt muß sich nach dem Standpunkt der Wissenschaft richten. Es sollen folgende Anschauungen in dem Kinde geweckt und gepflegt werden: 1) sinnliche, — äußere; 2) mathematische; 3) sittliche, — innere; 4) religiöse; 5) ästhetische; 6) rein menschliche; 7) soziale. Es giebt zwei Hauptquellen der Kenntnisse: Erfahrung und Vernunft. Der Lehrstoff muß ferner kulturgemäß und praktisch sein, d. h. er muß Orts- und Zeitverhältnisse berücksichtigen, also die Kultur der Gegenwart, und entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. Alle bis heute erarbeiteten Kulturelemente soll

man auf den Zögling wirken lassen. „Jeder Mensch soll den Entwicklungsprozeß der Menschheit durchmachen. Darum stellt man ihn auf historischen Boden, entwickelt durch die Geschichte des Menschengeschlechts ihn selbst, durch die Geschichte der Religion sein religiöses Bewußtsein." Der Stoff jedes Lehrgegenstandes muß nach dem Standpunkt und den Entwicklungsgesetzen des Schülers verteilt werden, und zwar so, daß auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt. Sachlich verwandte Gegenstände müssen mit einander verbunden werden; die Gegenstände sollen mehr nach als neben einander betrieben werden. „Wir suchen die Einheit der Übungen nicht in der Einheit oder Einförmigkeit des Gegenstandes, sondern in der Einheit des Zwecks und der Behandlungsweise, der mehrheitlichen, Abwechselung in die Einheit hervorbringenden Stoffe." Jeder Stoff muß in bestimmte Stufen und kleine Ganze verteilt werden.

„Unterrichte naturgemäß" ist der oberste Grundsatz des Unterrichts. Der Unterricht soll sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Da die Menschennatur in jedem Menschenwesen sich in eigentümlicher Weise gestaltet, so muß man die Individualität achten und deren Entfaltung begünstigen. Der Unterricht muß auf dem Standpunkt des Schülers beginnen, von da an stetig und gründlich fortgeführt werden. Der Schüler darf nicht eher weitergeführt werden, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen. Wenn möglich, so soll der Schüler auf jeder Stufe die folgende schon erraten oder bestimmen können; auch soll in dem Neuen der folgenden Stufe das Bisherige wieder vorkommen. Die Erfahrungen des Schülers sind die Basis, von der man ausgeht, an die man anknüpfen muß. Das Unbekannte, das Neue muß wo möglich zur unmittelbaren Anschauung gebracht werden. Der Unterricht muß anschaulich sein; von der Anschauung zur Vorstellung und von der Vorstellung zum Begriff. „Jede der angestellten Übungen hebt mit dem Totaleindruck eines Gegenstandes an; dann leitet man zur Auffassung aller Einzelheiten oder der besonderen Merkmale, und darauf folgt Zusammenfassen der Einzelheiten zum Ganzen." Das Aufnehmen bildet die erste, das Erkennen die zweite, das Schaffen und Wollen die dritte Stufe des Lernprozesses.

Im naturgemäßen Unterricht soll man nichts lehren, was dem Schüler noch nichts ist und später nichts mehr sein wird. Es ist nun auch dafür zu sorgen, daß der behaltenswerte Stoff unverlierbares Eigentum wird, daher muß er öfters wiederholt werden. Kein Gegenstand soll in der Regel auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden, vielmehr muß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehren. Denn nur wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen, zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitze verschiedener Grade geistiger Entwicklung führt zum freien Besitze derselben. Der unmittelbaren Gedächtnisübungen bedarf es nicht.

Mit eigener Kraft, selbstthätig, muß sich der Schüler den Stoff aneignen, selbstthäig muß er ihn verarbeiten. Nur Selbstgedachtes oder mit selbstthätigem Nachdenken Erarbeitetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über. Hiernach sind die Unterrichtsformen zu wählen; die Natur des Lehrgegenstandes entscheidet. Das positive, historische Wissen muß mitgeteilt werden, es kann nicht entwickelt werden; es ist hier nur dafür zu sorgen, daß alles richtig verstanden, gut behalten, richtig wiedergegeben und angewandt werde. Der kurze Vortrag muß aber durch Fragen unterbrochen werden. Die rationellen Lehrgegenstände dagegen sind zu entwickeln. In der Schule muß das Denken, das Fragen und Antworten, das Suchen und Finden, das Leben und nicht der Tod herrschen.

Für einen Gegenstand gibt es im großen und ganzen eigentlich nur eine Methode, nämlich diejenige, welche zugleich der Natur des Gegenstandes und des Geistes entspricht. Die Wahl der Methode darf daher im allgemeinen nicht dem Belieben der Lehrer überlassen bleiben.

Eine vielseitige Erregung muß angestrebt, aber eine harmonische Bildung erzeugt werden. Die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der Gegenstände zu suchen. Soll dieses Ziel erreicht werden, so muß das Interesse durch die Erregung lebendig gemacht werden. Das Interesse an der Sache ist die Beteiligung an derselben mit dem Gemüte; es ist die Grundlage der Aufmerksamkeit, aus ihm stammen die Impulse für den Kopf und für den

Willen. Der Wert des Unterrichts wird nicht bemessen nach der Masse des Erlernten, sondern an dem Grade der in dem Zögling entwickelten Selbstthätigkeit.

Allgemeine Menschenbildung in individueller Gestalt soll durch den Unterricht erstrebt werden. Der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße, in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwicklung seines Innern durch Erregung, nicht Anhäufung von Kenntnissen, sondern organische Entwicklung, vielseitige, nicht einseitige, nicht bloß allgemein-menschliche, sondern individuelle und nationale Bildung! Die Vorschriften und Regeln der Sittenlehre sollen mit dem Menschen ganz und gar verwachsen, der Mensch muß zur Fertigkeit im sittlichen Handeln gelangen. Neben dem Unterricht hilft hierzu die Gewöhnung an das religiös-sittliche Leben. Das Beispiel des Lehrers ist hier die Hauptsache. Jeder Lehrer muß in diesem Sinne Religionslehrer sein, das Sittliche in dem Menschengeschlecht fördern.

Als Programm der Schule der Zukunft bezeichnet Diesterweg:

1) Der Endzweck, das höchste, bleibende Ziel ist: Allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung.

2) Die Grundbeschaffenheit des Individuums ist: Religiöse Gesinnung, Erkenntnis des Höheren, Unsichtbaren, Ewigen, Streben nach den Idealen, dem Leben in Ideen.

3) Als äußeres Ziel gilt: Unterordnung der persönlichen Interessen unter das Ganze der Menschheit, der Nation, der Gemeinschaft, des Standes, Leben und Streben zum Ganzen.

4) Die Mittel dazu sind: Frei-menschliche Entwicklung der Kräfte und Anlagen des Menschen, Geistes-, Gemüts- und Charakterbildung in individueller Ausprägung bis zu dem Grade der Selbsterziehung, Selbstbestimmung und Selbständigkeit überhaupt.

Für die deutsche Schule kommt noch besonders hinzu oder verdient noch besondere Erwägung:

5) Fortführung des bisherigen Entwicklungsganges der deutschen Schule, Ausbildung der Elementarmethode.

6) Leitung der Schule durch Sach- und Fachkenner.

7) Gründliche Lehrerbildung und würdige Stellung des Lehrerstandes.

8) Allgemeine Durchführung des Prinzips der Anschauung, Beherrschung alles Unterrichts durch dasselbe.

9) Die Schule sei Arbeitsanstalt zur selbstthätigen Herausarbeitung des inneren Menschen durch schaffende Thätigkeit.

10) Nationalschule — keine Trennung der Kinder nach Ständen und Konfessionen.

III.

Vergleicht man die Darlegungen in I und II so ersieht man klar und deutlich, daß Diesterweg sich im vollen Einklang mit den größten Männern der Zeit befand, daß er in dem Geist lebte und wirkte, der neues Leben und Streben im deutschen Volke hervorgerufen hatte. Dieser Zeitgeist war von Staatsmännern wie Stein, W. v. Humboldt und Altenstein richtig verstanden worden; sie waren davon überzeugt, daß die sittliche Besserung des Menschen wesentlich von dessen Einsicht in das Wahre, Schöne und Gute abhänge, weshalb sie auf die Entwicklung der Intelligenz durch den Unterricht großen Wert legten, ohne die Wirkung desselben auf das Gemütsleben zn unterschätzen. Bald genug machteu sich jedoch andere Richtungen geltend. Die Aufrichtung eines mächtigen deutschen Reichs und einer starken Gesamtverfassung war nicht gelungen, denn allzuvielfältige und allzustarke Gegensätze zerklüfteten noch immer das deutsche Leben. Die leitenden Stände waren dem neu erwachten Geistesleben fern geblieben, für sie waren Kirchentum und Feudalismus noch die erstrebenswerten Ideale geblieben, daher hatte man auch dem herangereiften und opferfreudigen Mittelstande eine gesetzmäßige Teilnahme an der Staatsverwaltung nicht gestattet. Vielmehr sollte der Sieg über das französische Heer auch ein Sieg über die aus Frankreich nach Deutschland gekommenen Freiheitsbestrebungen in Staat und Kirche sein. In Österreich machte sich unter der Regierung des Kaisers Franz und seines Ministers Metternich diese Richtung besonders und zuerst geltend. Beide, gedankenarm, bildungsfeindlich und engherzig, oberflächlich und genußsüchtig, vertraten die Erhaltung des Bestehenden schlechtweg und ebenso die unumschränkte patriarchalische Fürstengewalt. Um die einzelnen Nationen des mechanisch zusammengefügten Staates nicht zum Bewußtsein ihrer Eigenart

kommen zu lassen, schien ihnen die Niederhaltung aller nationalen und freiheitlichen Bestrebungen geboten zu sein. In diesen Bestrebungen wurden sie von dem Adel und der Kirche unterstützt; das Klosterwesen wurde gefördert und das Unterrichtswesen völlig der Kirche überlassen. Die feudalen Zustände dauerten fort und jede Äußerung des Geisteslebens wurde streng überwacht. Diese freiheitsfeindlichen Bestrebungen wurden auch nach Deutschland verpflanzt und fanden in den maßgebenden Kreisen leider fruchtbaren Boden. Auch hier wollte man unter dem Einfluß Österreichs alle national-deutschen Bestrebungen unterdrücken. Es kam eine Zeit, in der man verbot, Fichtes Reden an die deutsche Nation zu lesen, in der neben Fichte auch Schleiermacher verdächtig war. Allein die Freiheitsgedanken hatten hier doch unter dem gebildeten Mittelstand tiefere Wurzel geschlagen. Besonders entwickelten sie sich unter der studierenden Jugend und schäumten unter dem Druck der Verhältnisse so mächtig empor, daß die ruhige Entwicklung gestört wurde und Ausschreitungen nicht verhindert werden konnten. Dadurch aber gerieten die Staatsmänner in großen Schrecken und zogen die Zügel noch straffer an; der Turnvater Jahn wurde auf die Festung gebracht und Vater Arndt in Untersuchung gezogen. Die Karlsbader Beschlüsse endlich suchten die freie Entwicklung des deutschen Geisteslebens völlig zu vernichten. Auch in Deutschland erhielt nun die Kirche wieder die alte Macht und mit ihr mehr Einfluß auf die Schule. In der protestantischen Kirche vertrat Hengstenberg die strengste Orthodoxie und bekämpfte mit harter Ausschließlichkeit alle abweichenden Richtungen. Zwar machten sich diese Rückwärtsbestrebungen auf dem Gebiet der Schule so lange Altenstein Minister war nicht gerade fühlbar. Wohl sorgte man beim Seminarunterricht, daß die Bäume nicht zu hoch würden. Eine Kabinetsordre von 1822 wies mit Nachdruck darauf hin, daß der Unterricht in diesen Anstalten nicht über die Schranken hinausgehen solle, welche durch die Bestimmung der Zöglinge als Elementarlehrer bedingt sei. Dem gegenüber forderte Schleiermacher: „Der Lehrer, auch der Volksschullehrer, muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muß es sein, weil alle wesentliche Förderung des menschlichen

Lebens auf der Erziehung beruht". Den Staatsmännern kam allmählich zum Bewußtsein, daß die elementarische Lehrweise nach pestalozzischen Grundsätzen Männer erziehen müsse, welche auch im staatlichen Leben für wahre Freiheit kämpfen würden. Das war bedenklich! 1840 starb Altenstein und kurze Zeit nach ihm auch Friedrich Wilhelm III. Von Friedrich Wilhelm IV. erwartete man all die Reformen, die man seit den Freiheitskriegen erstrebte; allein mnn täuschte sich. Durch Anlage und Erziehung war dem König eine weiche, phantasievolle, geistreiche Künstlernatur geworden, voll vielseitigem Interesse und mit aufrichtiger religiöser Gesinnung. Aber sein politisches Ideal war der patriarchalische Staat, sein kirchliches eine bischöfliche Verfassung; er ließ sich überall von seinen romantischen Ideen mehr leiten, als von den Forderungen des Zeitgeistes. So war es der Rückschrittspartei leicht, die Oberhand zu gewinnen. Man scheute nun den bildenden Unterricht und legte den Schwerpunkt auf die Erregung frommer Gefühle und den Autoritätsglauben. Mit Hochdruck arbeiteten die Kirchenpädagogen an der Wiederherstellung der alten Kirchenschule. Um dieses Ziel zu erreichen, mußte der Führer der deutschen Lehrerschaft, Diesterweg, der finstere Geist, wie ihn die Dunkelmänner nannten, entfernt, unschädlich gemacht und mit ihm die pestalozzische Pädagogik pensioniert werden. Das gelang auch. Zwar brach im Jahre 1848 noch einmal ein kurzer Frühling für deutsche Volksbildung, die deutsche Volksschule und ihre Lehrer heran, aber harte Nachtfröste vernichteten bald die wenigen von ihm hervorgebrachten Blüten. Die Begeisterung für eine freie Menschenbildung war vollständig verraucht, der finstere Geist der Kirchenpädagogik gelangte in den Regulativen von 1854 wieder zur völligen Herrschaft. Die Reaktion hatte auf der ganzen Linie gesiegt; Feudalismus und Kirchentum führten das Regiment. Die Büreaukratie rächte sich überall mit verdoppelter Grobheit für die ausgestandene Angst; ein widerliches Heuchelchristentum und die streng bibelgläubige Richtung eines Hengstenberg, die zur Orthodoxie des 17. Jahrhunderts zurückging, unerschütterliche Bekenntnistreue und unantastbaren Bibelglauben verlangte, machten sich geltend. Nur solche Leute, welche diesen Geist in sich aufnahmen und die rechte Gesinnung an den Tag legten,

wurden zu Schulräten und Seminarlehrern ernannt. Aber Diesterweg hat bis zu seinem Tode durch sein „Pädagogisches Jahrbuch“ und seine „Rheinischen Blätter“ diese Richtung mit allen Mitteln seines scharfen Geistes bekämpft und die pestalozzische Pädagogik, die Pädagogik der freien Menschenerziehung im deutschen Lehrerstand wach erhalten.

V.

Diesterwegs Arbeiten und Schaffen in der Zeit der Reaktion.

„Mein Lehrerleben fiel in eine Zeit, in der in pädagogischer Hinsicht die Aufgabe zu lösen war, sämtliche Unterrichtsmittel in Erziehungsmittel zu verwandeln, die Lehrer zu befähigen, durch Unterrichten zu bilden, durch all ihr Thun erziehend zu wirken, die Lehrobjekte methodisch nach den Grundsätzen naturgemäßer Entwicklung zu bearbeiten.“ Diesterweg.

„Was ein Mann öffentlich auszusprechen hat, muß er mit offenem Visier zu sagen den Mut haben. Sonst ist es ihm anzuraten, zu schweigen und gediegeneren und mutigeren Menschen das Sprechen zu überlassen.“ Diesterweg.

In den Zeiten der tiefsten Erniedrigung unseres deutschen Volkes, nach der Schlacht bei Jena war es, als Preußens edler, von dem Nationalunglück am schwersten getroffener König das hochherzige Wort aussprach: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken: aber wir wollen und müssen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernster Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde.“ Das waren erste Präliminarien für den nachmaligen Aufruf: „An mein Volk“, erste Anzeichen des sittlichen Erstarkens zu den Heldenkämpfen, die mit Deutschlands Befreiung den Frühling eines ganz neuen, viel verheißenden Volkslebens heraufführten. Ohne Ahnung von der größeren Nähe dieser rettenden Tage und Thaten suchte man in aussichtsloser Gegenwart Trost und Garantie einer besseren Zukunft auf dem langsamen Wege einer durchgreifenden Reform der Jugenderziehung. Nicht unvorbereitet geschah es, daß der

neue Aufschwung gerade in Preußen den Hoffnungsgedanken die Richtung auf bessere Jugendbildung gab. Es bleibt ein unvergeßliches Verdienst Friedrichs des Großen, daß er mitten aus dem Feldlager des siebenjährigen Krieges die Anregung zu dem Generalschulreglement von 1763 gegeben, das als die Grundlage des ganzen neueren Volksschulwesens bezeichnet werden muß.

„Meine Zeit in Unruhe, meine Hoffnung in Gott!“ so lautete der Wahlspruch Friedrich Wilhelms. In der That, nicht bezeichnender als mit diesem Wahlspruche kann einerseits das vielfach und schmerzlich bewegte Leben des Königs, andererseits der Grundzug seines Charakters, Frömmigkeit und Gottesfurcht, ausgedrückt werden. Friedrich Wilhelm, ein Muster von Ordnung, durchdrungen von Begeisterung für alles Edle, Sittliche, Wahre und Schöne, war dabei von tiefangelegtem Gemüt, aber verschlossen und ohne Selbstvertrauen. Die Förderung des Schulwesens, besonders des Volksschulwesens, hielt er für erste und heiligste Aufgabe seiner Regierung. Ihm zur Seite stand seine Gemahlin, die edle Königin Luise, geschmückt mit allen weiblichen Tugenden, eine Zierde des Thrones.

Schon am 8. Juni 1799 war ein Bericht des Ober-Konsistoriums zu Berlin veröffentlicht worden, welcher das Vorurteil bekämpfte, daß die Schulen zunächst Sache einzelner Religionsparteien seien. Sie wurden mit klaren Worten als Institute des Staates betrachtet; auch wurde es als zweckmäßig erachtet, daß der in ihnen zu erteilende Religionsunterricht sich auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre beschränke; der besondere Konfessionsunterricht aber solle den betreffenden Geistlichen bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen bleiben. — Das „Allgemeine Preußische Landrecht“ vom 5. Februar 1794 gab die Grundbestimmung zu einem ganzen Rechtssystem über das Unterrichtswesen, das noch heute in Kraft ist. Im 2ten Teil unter Titel 12 finden sich die Bestimmungen über alle Kategorien von Schulen. Hier wird in § 1 ausdrücklich bestimmt, daß Schulen mittelbare oder unmittelbare Veranstaltungen des Staates sind.

An Wende des achtzehnten und des neunzehnten Jahrhunderts ist in allen Kreisen der Bevölkerung ein lebhaftes Interesse

für alle pädagogischen Fragen erwacht. Die Fragen um die naturgemäßeste und vollkommenste Unterrichtsmethode gewannen die Bedeutung von Lebensfragen bei den Staatsbehörden. Für das gesamte deutsche Schulwesen beginnt eine neue Epoche, ein neues Leben. Die Arbeit der Philanthropen, ihre Reformvorschläge, sie galten zwar in erster Linie nur den höheren Schulen, den höheren Ständen, — die Volksschule blieb von dieser Bewegung nicht unberührt; stellte doch ein Edelmann dieser pädagogischen Schule, Eberhard von Rochow, seine ganze Thätigkeit in den Dienst der Volksschule. Vermehrung der Lehrerseminarien, zwecks gründlicher Bildung von Lehrern, Vermehrung der Volksschulen, Zuschuß zu ihren Unterhaltungskosten, Aufsicht der Schulen von tüchtigen Schulmännern, — das waren die Wünsche, die Forderungen, die in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts überall laut wurden. Von dem Gedanken durchdrungen, daß niemand so viel Interesse an der Volksschule habe als der Staat, wollte Friedrich Wilhelm den niedrigen Schulen aufhelfen. „Ich werde“, schrieb der König, „mein besonderes Augenmerk darauf richten, daß bei allen Volksschulen ein Unterricht eingeführt werde, welcher im Dienste der Nationalerziehung steht.“

Die politischen Bewegungen aber, welche den Wechsel des Jahrhunderts begleiteten, die bittere Not, das namenlose Elend, welches über unser deutsches Vaterland und ganz besonders über den preußischen Staat kam, erschwerte jeden Fortschritt des öffentlichen Lebens und beraubte das Volk der Mittel, um Werke des Friedens zu fördern.

Dennoch hatten jene Jahre der Trübsal das Gute, daß sie die Augen der Regierenden, — der Vaterlandsfreunde, der Staatsmänner auf die Punkte richteten, von welchen die Wiedergeburt des Volkes ausgehen mußte. Der eine, das ganze Volk seit 1807 bewegende Gedanke war: ein Geschlecht heranzubilden und heranzuziehen, das einst berufen sein würde, das zertretene Vaterland von den Fesseln der Fremdherrschaft zu befreien und das kostbare Gut der Freiheit wieder zu genießen.

War auch dem preußischen Staate durch den Frieden von Tilsit (1807) die Hälfte seines Gebiets und seiner Einwohner geraubt worden, wurde auch noch das Übrige durch die Hab-

sucht des französischen Eroberers schonungslos ausgesogen, so verzagten doch Männer wie von Stein, Hardenberg, Fichte, Jahn trotz der erlittenen Demütigungen nicht, sondern suchten den noch glimmenden Funken der Vaterlandsliebe zu lichter Flamme anzufachen. Der König erkannte es klar, daß nur eine Nationalerziehung das sicherste Mittel sei, um eine völlige Neugeburt des Volkes zur Wiederaufrichtung des Vaterlandes zu erreichen. Hier konnten nur die Hebel bei der Jugend angesetzt werden.

Fichte sagte in seinen „Reden an die deutsche Nation", gehalten im Winter 1807/8 zu Berlin: „Möchte der Staat lebendig einsehen, daß ihm durchaus kein anderes Wirkungsmittel übrig gelassen ist, in welchem er ursprünglich und selbständig sich bewegen und etwas beschließen könne, außer diesem, der Erziehung der kommenden Geschlechter. Unsere Verfassung wird man uns machen, unsere Bündnisse und die Anwendung unserer Streitkräfte wird man uns anzeigen, ein Gesetzbuch wird man uns leihen, selbst Gericht und Urteilsspruch und Ausübung wird man uns bisweilen abnehmen; mit diesen Sorgen werden wir für die nächste Zeit verschont bleiben. Bloß an die Erziehung hat man nicht gedacht; suchen wir ein Geschäft, so laßt uns dieses ergreifen." Den Staatsmännern war durch den Zusammensturz des Vaterlandes klar geworden, daß eine Erneuerung desselben an Haupt und Gliedern eintreten müsse. Die neuen Staatsorganisationen, deren man bedurfte, erforderten gebieterisch ein gebildetes Volk; zudem war in der Unglückszeit klar zutage getreten, daß der religiöse Sinn, der noch bis in die Zeit Friedrich Wilhelms I. gleichsam als Erbstück von der Reformation her im Volke fortgelebt hatte, im Schwinden begriffen war. „Damit aber alle diese Einrichtungen (d. i. der Staatsreorganisation) ihren Zweck, die innere Entwicklung vollständig erreichen", sagt Freiherr von Stein in einem Sendschreiben an die oberste Verwaltungsbehörde des preußischen Staates vom 24. November 1808, „und Treue und Glauben, Liebe zum Könige und Vaterlande in der That gedeihen, so muß der religiöse Sinn des Volkes neu belebt werden. Schriften und Anordnungen allein können dies nicht bewirken. — Am meisten aber hierbei, wie im ganzen, ist von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen

gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung gemieden, und werden die bisher oft mit höchster Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen."

Und wie Stein dachten die Besten jener Zeit, allen voran König Friedrich Wilhelm III. und die Königin Luise.

Die ersten Schritte, welche gethan wurden, waren die Einrichtung eines besonderen Departements der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten im Ministerium des Innern, die Absendung junger Leute zu Pestalozzi, welche dort auf Staatskosten die neue Methode studieren sollten.

Ifferten war die Hochwarte der Pädagogik in Europa; Pestalozzis Gedanken sollten auf preußischen Boden verpflanzt werden. Die hohe und edle Königin Luise hätte sich am liebsten auf ein „Wägelchen" gesetzt, um zu Pestalozzi zu fahren und ihm zu danken.

Die Schulmänner Henning, Dreist, Kawerau, Hänel, Preuß, Steeger, Braun, Titze und andere wanderten zu Pestalozzi. Der Minister von Schrötter giebt in einem Briefe an Pestalozzi unter dem 11. September 1808 den Zweck ihrer Sendung mit den Worten an: „Die jungen Männer sollen den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhang auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden, und von demselben Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen."

Diese Männer kamen nach Deutschland zurück; als Seminarlehrer und Schulräte suchten sie die Ideen auf deutschen Boden zu verpflanzen; sie gründeten die preußisch-pestalozzische Schule. Es begann nun ein Leben und Streben, ein Lehren und Lernen

auf dem Gebiete der Lehrerbildung, wie es die Welt vorher und nachher nie gesehen hat. In einem Zeitraume von 17 Jahren (1808—1825) gründete der preußische Staat 17 neue Seminare. Leider, leider verwandten nicht den gleichen Eifer wie auf die Bildung der Lehrer Behörden und Private auf die Verbesserung der äußeren Stellung derselben. Die Hauptsorge blieb den Gemeinden überlassen, der Staat gab nur geringe Zuschüsse. Die Notlage der Lehrer war bitter; ein Hohn lag in dem Mißverhältnis zwischen der Bildung, die man den Lehrern gab und von ihnen forderte, und ihrem Einkommen, das man ihnen gewährte. „Freilich ist es höchst traurig, daß man von Seiten der Staaten noch viel zu wenig sorgt, ihm (dem Lehrer) ein hinlängliches und sorgenfreies Einkommen zu verschaffen. So mancher öffentlich angestellte Kopist oder Sekretär oder Assistent und dergleichen hat ein besseres jährliches Einkommen als der in einer allgemeinen Stadtschule im Schweiße seines Angesichts arbeitende Lehrer, der nur mit großen Kosten seine Studien vollenden konnte. — Und was soll ich von den Tausenden der armen Landschullehrer sagen? Sie müssen ihr Brot mit Seufzen essen. Mehr will ich nicht aussprechen; denn mein Inneres bewegt sich, wenn ich bemerke und lese, wie man sich selbst in konstitutionellen Staaten über das zu setzende Einkommen des Schullehrerstandes erklärt und wie niedrig man ihre Gehalte stellt, und doch kennt man im allgemeinen die Notwendigkeit dieses Standes, besonders zur Bildung der Armen und Niedrigen im Volke!“

Trotz der schlechten äußeren Stellung stieg der Lehrer in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts um ein Bedeutendes in der allgemeinen Achtung. Es ist diese Thatsache vor allen durch die gesteigerte Bildung zu erklären. Wesentlich für die Stellung der Lehrer waren auch die Veränderungen, die sich damals in den oberen Behörden vollzogen. In betreff der Provinzialbehörden wurde durch Instruktion vom 25. Oktober 1817 den Königl. Regierungen die Sorge für Anstellung und Beaufsichtigung der Volksschullehrer, Errichtung von Schulen ꝛc. übertragen, während den Konsistorien „nur die obere Leitung in wissenschaftlicher Beziehung, sowie die Aufsicht über die gelehrten Schulen verblieb. Durch Königl. Kabinetsordre vom 31. Dez. 1825 wurden dann die Konsistorien nur auf die geistlichen

Sachen beschränkt, während der bisher von ihnen verwaltete Teil der Schulangelegenheiten den neu gebildeten Provinzialschulkollegien übertragen wurde; zugleich wurde bei den Regierungen eine besondere Abteilung „für Kirchenverwaltung und das Schulwesen“ eingerichtet.

Diese Anordnungen riefen bei der Geistlichkeit eine tiefe Erbitterung hervor, einen Haß gegen die Lehrer und gegen die Schule. Es begann jetzt die Zeit der schrecklichsten Reaktion auf dem Gebiete der Volksschule, des Lehrerbildungswesens.

Der Gymnasialdirektor Kortum, der in das Ministerium berufen wurde, war der rechte Mann, der dem Zuge der Zeit folgend, für das Volksschul- und Seminarwesen mit lautem Trompetenton zum Rückschritt blies. Er sprach sich sofort dahin aus, „daß er der Meinung sei, man habe viel zu hohe Ansichten vom Volksschulwesen gehabt und manche Geister hätten viel zu sehr in Überschwänglichkeiten darinnen übernommen.“ — (Harnisch — Standpunkt. Seite 77). Nach dem Jahre 1819 war es klar bewiesen, daß Bildung für den Staat gefährlich sei, man fühlte, daß die Pädagogen zu viel versprochen, daß man die Wirkung ihrer Thätigkeit überschätzt habe, daß sie allein nicht helfen könnten, und daß die Richtung des Lebensstromes von anderen Mächten bestimmt würde.“ (A. Diesterweg, Das päd. Deutschland.) Das Interesse an der Lehrerbildung erlosch, Kälte und Gleichgültigkeit, ja Haß und Widerwille gegen die Volksschule und ihre Lehrer trat an die Stelle der anfänglichen Begeisterung. — Das Losungswort der Regierenden wurde: „nur nicht zu rasch handeln, nicht zuviel in der Gegenwart zu wollen, zu reden, zu lehren, zu versuchen oder in Rede zu stellen“. Man sprach stets von einem „Zu viel“, „belobte Maß halten, fürchtete Überstürzungen“.

Der Minister von Altenstein leistete diesen Reaktionsbestrebungen keinen Vorschub, doch konnte Eilers später schreiben: „Ich habe Ursache zu glauben, daß der Minister von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der Schullehrerseminarien in ihrer von ihm selbst angeordneten Einrichtung erkannte; wenn aber einmal große Institute im Leben gewurzelt und mit vielen verschiedenartigen Interessen verschlungen sind, so ist es äußerst bedenklich, radikale Ver-

änderungen mit ihnen vorzunehmen." Es war ja ganz natürlich, daß der unter dem Minister von Altenstein bekundete Eifer für die Hebung des Lehrerstandes, Reorganisation der Seminarien, die Anstellung tüchtiger Seminarlehrer zur Folge hatte, daß aus den Seminarien ein Lehrerstand hervorging, welcher ausgerüstet mit tüchtigen Kenntnissen und befähigt zu einer vernünftigen Behandlung des Elementarunterrichts, in demselben Maße in der allgemeinen Achtung stieg, als er durch seine bessere Bildung und durch das Bewußtsein seines eigenen Wertes als wichtiger Faktor im Leben und in der Entwickelung des Volkes sich derselben würdig zeigte. Die alte Schule, der alte Schulmeister mit mangelhafter, kaum mit der notdürftigsten Elementarbildung ausgerüstet, mußte trotz aller Gegenströmungen doch in Vergessenheit geraten, — trotz aller zeitweiligen Rückschritte auf dem Gebiete der Volksschule, trotz der gänzlichen Verneinung der modernen Lehrerbildung in der Zeit der Regulative mußte doch eine bessere Zeit, ein Frühling für die deutschen Lehrer endlich nach langem Kampfe hereinbrechen: das ist aber unstreitig das Verdienst eines Mannes, der sein ganzes Leben den großen Ideen eines Pestalozzi weihte, und dem es durch sein rastloses, hingebendes Wirken gelang, jene Ideen in seinen Zeitgenossen so zu befestigen und lebendig zu erhalten, daß keine Macht auf Erden sie zu ersticken vermochte: Dieser Mann war der Heros unter den preußischen Pädagogen — Friedrich Adolf Diesterweg, der Begründer dieser Blätter. „Nachdem er die materielle und geistige Not des Volkes erkannt und die Zustände und Verhältnisse vieler Lehrer wahrgenommen hatte, that er das Gelübde, die Kräfte, die ihm Gott verliehen, die Gelegenheit, die er ihm geben, die Mittel, die er ihm senden werde, dazu zu benutzen, daß es mit der Sache des Volkes, seiner Erziehung und Unterweisung etwas besser werden möge, damit er nicht umsonst gelebt habe." (Langenberg, Adolf Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M. 1867. I. B. S. 24.) Dies Gelübde hat Diesterweg zur Wahrheit gemacht. Mit dem Jahre 1840 trat ein Wendepunkt im Leben Diesterwegs ein. Hören wir Diesterweg jetzt selbst, er schreibt: „Friedrich Wilhelm III. war zu den Vätern gegangen und der Minister von Altenstein hatte Herrn Eichhorn Platz gemacht.

Zweierlei Ursachen hatten die Verstimmung des Ministeriums vorbereitet. Erstens meine Schriftstellerei.

Mit dem Jahre 1820 habe ich auf dieses große und herrliche, ich möchte sagen göttliche Mittel zur Fortbildung und Anregung nicht verzichten können. Seine Anwendung war mir Erholung nach der Arbeit, notwendige Erfrischung nach dem Lehren und nach der Aktenschreiberei, war mir innerstes Bedürfnis. Hätte ich mich des Gebrauches dieses Mittels zur Anregung Anderer und zur Selbstaufklärung, hätte ich mich des „Schreibens" enthalten können, ich wäre noch in meinem Amte. Sicher und gewiß, und auch dann, wenn ich so hätte schreiben können, wie man es wünschte — wie ich es aber nicht konnte.

Vorab die „Rheinischen Blätter".

Als ich nach Berlin zog, wollte ich sie aufgeben. Als ich aber zwei Monate in der Hauptstadt gelebt hatte, fühlte ich, daß es nicht ging.

In diesen meinen Blättern habe ich, ihrer Bestimmung und, wie ich glaube, meiner Pflicht gemäß, dargelegt, was mir Nachdenken und Erfahrung zum Heil der Erziehung und des Unterrichts und zum Besten der Schule und der Lehrer an die Hand gaben. Ich habe nie mit meiner Meinung zurückgehalten, ich habe es nie gekonnt. Darum habe ich von Anfang an und wie ich glaube, allmählig in größerer Reife und mit mehr Stärke, für strenge Erziehung und entwickelnden Unterricht, für relative, der Sache entsprechende Selbständigkeit der Schule, für Befreiung der Schule von der Beaufsichtigung durch Nicht-Sachkenner, für eine tiefer zu begründende und praktischere Ausbildung der Lehrer, für ein auskömmliches Gehalt derselben, für freie Fortbildungsanstalten und freie Vereine der Lehrer und andere dringende Bedürfnisse der Schule und der Lehrer gekämpft. Ich konnte nicht anders.

Man wird es mir wahrscheinlich nicht glauben, wenn ich sage, daß es nicht leicht einen Menschen geben wird, dem eine größere Sehnsucht innewohnt als mir nach friedlichem Verhältnis zu Menschen und nach Harmonie mit ihnen; aber ich habe dieser Sehnsucht gemäß nicht immer leben können, die Sachen nahmen mich mit fort. Jedesmal wenn ich mit Schriftstellern, noch mehr, wenn ich mit Vorgesetzten in Konflikt geraten war,

nahm ich mir vor, Alles zu vermeiden, was mich wieder in eine ähnliche Lage versetzen könnte; aber vergebens — wenn ich die Feder wieder in die Hand nahm, hatte ich die Personen, sie und mich vergessen, und ich dachte nur an die Sache. So habe ich die Rheinischen Blätter geschrieben, wie ich sie geschrieben. „Was ich gemalt habe, habe ich gemalt". (Goethe).

In einer Vertheidigungsschrift sagt Diesterweg: „Individuellem Lebensgange und der ganzen Richtung meines Innern entsprechend, erblicke ich die Aufgabe meines kurzen Daseins in dem Versuch, die Volksschullehrer nach so vielen Seiten, als es mir möglich ist, in Bildung, Kraft und äußerer Stellung zu heben. Nichts von dem, was auf sie einwirkt, steht isoliert für sich; Alles greift ineinander, Jedes wirkt fördernd oder hemmend ein. Wer die Bildung der künftigen Volksschullehrer vollendet und geschlossen glaubt durch die wenigen Jahre, die sie, ungenügend vorbereitet, in dem Schullehrerseminar zubringen, würde doch sehr irren. Geben die Seminare ihnen nicht den Anstoß und den Trieb zu steter Fortentwickelung, sie werden wenig leisten. Eine ihrer Hauptaufgaben ist es, nach dem Austritt aus dem Seminar noch anregend und bildend auf sie einzuwirken. Ohne diese Nachwirkung auf sie in einem späteren und reiferen Alter verliert sich häufig fast jede Spur der Wirkung der Seminare, und nach der Natur ihrer Lage geraten die früher strebsamen Zöglinge in Verkümmerung und Stumpfsinn. Von den Kräften, die auf sie einzuwirken vermögen, ist keine einflußreicher und nachhaltiger, als bildende Schullehrervereine. Wo sie Jahrzehnte geblüht haben, hat sich das Schulwesen durch sich selbst gehoben, und wo sie nicht existieren, da darf man mit Sicherheit auf Schlaffheit und Unthätigkeit rechnen. Deren Belebung ist daher eine sehr wichtige Aufgabe. Nachdem ich dieses erkannt und ihre Wirkung an mir selbst und an allen meinen Schülern verspürt, habe ich, für diesen Zweig der Thätigkeit nicht unbefähigt, es für eine Aufgabe meines Lebens gehalten, die Blüte der Lehrerkonferenzen nach Kräften zu fördern.

An einer anderen Stelle: „Ich kenne keinen Stand, dem man die Lehrer an Eifer, Treue und Aufopferungsfreudigkeit nicht vergleichen dürfte, und tausendmal besser ist es doch, daß

einmal etwas Ungehöriges geschieht, als daß gar nichts geschieht und Alles in Trägheit und Schlendrianismus versinkt. Diesen Dämonen erliegen Tausende von Lehrern — zum Unglück für sie selbst, für die Kinder des Volks und das ganze Leben. „Altersweisheit und Jugendkraft!“ wie sollen diese der Nation erhalten bleiben und erhöht werden, wenn diejenigen, deren Pflege der Nation in den Jugendjahren übergeben ist, selbst ohne Kraft dastehen? Darum verdienen nach meinem Bedünken alle die Mittel und Veranstaltungen, durch welche die männliche Kraft und die wahre Bildung der Lehrer gefördert werden kann, der ernstesten Berücksichtigung. Zu diesen Mitteln zähle ich auch meine Rheinischen Blätter. Daß ich durch sie belebend auf viele Lehrer gewirkt habe, ist gewiß; ich habe die Beweise davon in Händen; diese Erfahrungen haben mich in mancherlei Kampf und den ungerechtesten Beurteilungen heiter und getrost in mir die Liebe zu dem Berufe erhalten. Zu denen, welche sie gern lesen, gehören auch Lehrer, welche jeden Schullehrerkreis zieren würden. Darum konnte ich den Gedanken, der mich bei dem Empfange des Verweises von Seite eines hohen Ministerii vom 17. September ergriff, die Rheinischen Blätter aufzugeben, nicht festhalten“. — „Ich bedarf der Erfrischung, der Belebung, diese finde ich in literarischer Beschäftigung, namentlich in der Redaktion der Rheinischen Blätter und den dadurch entstehenden Verbindungen. Ohne die Thätigkeit in diesem Kreise würde ich derjenigen Erfrischung verlustig zu werden fürchten müssen, die keinem anregenden Schulmanne fehlen darf. Ich habe mich daher nicht entschließen können, die Rheinischen Blätter aufzugeben“.

Keine Macht der Erde war imstande ihn zu bewegen, seine Thätigkeit als Schriftsteller und als Herausgeber der Rheinischen Blätter aufzugeben. Nicht nur als Seminardirektor, als Lehrer, sondern in ganz hervorragender Weise als Schriftsteller hat er sich die großen Verdienste um die Hebung der Lehrerbildung, des Lehrerstandes, des Vereinslebens erworben. Er ist ein Reformator des gesamten deutschen Schulwesens geworden durch seine unermüdliche Thätigkeit als Schriftsteller.

Diesterweg lebte der festen Überzeugung, das gesamte Volksschulwesen könnte nur dann gedeihen, wenn die Aufsicht über

die Schulen den Geistlichen genommen und Fachmännern übertragen würde. Die bessere Bildung des Lehrerstandes bedingte und erforderte eine Aufsicht über die Schulen, über die Volksschule von Fachmännern.

Mit der selbständigen Gestaltung des Lehramtes wurde die „Schulaufsichtsfrage“ geboren. Die Geistlichkeit konnte oder wollte die Emanzipationsidee der Schule nicht verstehen, sie gab vor, die Schule strebe die Lostrennung von der Religion an, welchen Begriff sie als gleichwertig mit Kirche und schließlich auch mit sich selbst ansah. Eine große Zahl der angesehensten Geistlichen sahen es als Überhebung an, daß die Lehrer es wagten, von einer fachmännischen Schulaufsicht zu reden.

Die Geistlichkeit stellte folgende Sätze auf und kämpfte für diese:

1. Die Volksschule ist die Bildungsanstalt der Kirche — nicht des Staates — ihr angehörig, für sie wirkend unter ihrer Leitung, sie ist die Kirche der christlichen Jugend.

2. Das Schulamt ist ein kirchliches und der Schullehrer ein Kirchendiener — kein Staatsdiener.

3. Die Geistlichen sind die natürlichen Vorgesetzten der Schullehrer und der Kirchendiener.

Diesen Forderungen trat Diesterweg jetzt in Wort und Schrift entgegen. Diesterweg nahm diesen Kampf sehr ernst; jeder Streich, der von den Gegnern auf diesem Gebiete geführt wurde, erhielt seine Erwiderung. Das ist der einzige und wahre Grund, weshalb Diesterweg in den Reihen der Geistlichen, der Seminar-Direktoren, seine Gegner, seine Feinde fand, die mit den Waffen des Hasses, der Lügen und Bosheit gegen Diesterweg, gegen seine Bestrebungen kämpften.

Zuerst zeigt Diesterweg, daß die Fachaufsicht über die Volksschule durchaus nicht bedeute: „Fort mit der Kirche aus der Schule“. Es gehört in der That viel Mut und Haß dazu, noch fort und fort die Wahrheit zu verdrehen und unserm Altmeister Diesterweg diese Worte in den Mund zu legen. Man lese und studiere doch einmal die Schriften Diesterwegs, — dann wird man sehr bald sich von dem Gegenteil überzeugen.

Diesterweg schreibt wiederholt: „Die „Emanzipation der Schule“ hat man mit „Emanzipation der Schule von der Kirche“

identifiziert und diesen Ausdruck bis zum Begriff der Emanzipation der Schule „von der Religion“ gesteigert. Das war Verdrehung und Verfälschung der Absicht und führte zu Anklagen und Verdächtigungen, und diese von der andern Seite zu Gereiztheiten und Gehässigkeiten mancherlei Art, wie es zu geschehen pflegt, wenn die Parteien einander nicht verstehen oder nicht verstehen wollen. Der Streit, der allerdings die persönlichen Interessen nahe berührt, wurde darum vielfach zu einem persönlichen. Wir haben es hier — wie sich von selbst versteht: ohne Rückhalt und Hehl — mit der Sache zu thun.

Die sogenannte „Emanzipation der Schule“ (ich bleibe bei dem einmal gebräuchlichen Namen) hat keinen anderen Sinn als den: die Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule sach- und fachkundigen Männern anzuvertrauen, folglich dieses Amt den Geistlichen zu entziehen, sie davon zu befreien. Das Erste ist die positive, das Zweite, aus dem Ersten Folgende, die negative Seite des Vorschlags und des Begriffs. Mehr setzt und verlangt er nicht.

Von einer Emanzipation oder Trennung der Schule von der Kirche oder gar der Religion ist gar nicht die Rede. An Entfernung und Ausscheidung des direkten Religionsunterrichts aus dem Volksschulunterricht mögen Einige gedacht haben; in der That sind hier und da Vorschläge dieser Art aufgetaucht; aber sie stehen ganz vereinzelt da, werden von der Mehrzahl der Lehrer bekämpft und verworfen, selbst von Denjenigen, welche den angegebenen Begriff festhalten und seine Verwirklichung verteidigen. Selbst da, wo, wie in Holland, Nordamerika, teilweise in England und Irland, kein direkter Religionsunterricht in den Schulen erteilt wird, hat die „Emanzipation“ den bezeichneten verkehrten Sinn nicht.

Kurz: Die Emanzipation verlangt nur die Stellung der Schule unter Fachmänner, und darum, da die Geistlichen aller Konfessionen solche Männer in der Regel nicht sind und nach ihrer Vorbereitung, Stellung und Richtung nicht sein können, nämlich nicht das sein können, was der gegenwärtige Stand der Pädagogik und das Bedürfnis der Volksbildung fordert — gesetzliche Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen. Dieses ist der Sinn der Frage, der Zweck des Antrags, der

Begriff der „Emanzipation", kein anderer. Damit haben wir es daher allein zu thun".

Diesterweg schreibt dann weiter: „Die Beaufsichtigung der Schule durch einen im Orte anwesenden Mann, also auch die Aufsicht über sie durch den Ortsgeistlichen ist **unnötig** und **überflüssig**. Für die Glieder welches anderen Standes hält man die persönliche Nähe eines Aufsehers für notwendig? Warum denn in einziger Ausnahme für den Lehrerstand? Fehlt ihm die Befähigung zum Berufsgeschäft? Ist er gewissenslos, daß stets ein festes Auge auf ihn gerichtet werden muß? Bedarf jede seiner Bewegungen. seine ganze Führung einer beständigen Kontrole? Ist irgend ein Mensch einer schärferen unterworfen, als er, da die Aufmerksamkeit der Eltern, hundert Kinderaugen mit einem Scharfblick, dem nichts entgeht, auf ihn gerichtet sind, und da der geschwätzige Mund der Kinder über Alles, was sie am Morgen wahrgenommen haben, schon selbigen Tages im Elternhause referiert.

2. Den geistlichen Inspektoren fehlt die Neigung und die Lust zur Schulaufsicht und -leitung.

Ich verstehe: die Mehrzahl oder, meinetwegen eine große Zahl derselben, ich halte dies für eine Thatsache und — finde sie natürlich, bin dahin der Letzte, der ihnen daraus einen Vorwurf macht. Es kann kaum anders sein.

3. Die geistliche Beaufsichtigung, die Leitung der Volksschule ist in jeder Beziehung ungenügend, weil die Geistlichen der Aufgabe nicht mehr gewachsen sind.

Diesen Satz hat Diesterweg sehr oft *eingehend* beleuchtet und den unumstößlichen Beweis für seine Behauptung erbracht.

Eine große Zahl aus den Reihen der Theologen mußten diesem Satze zustimmen. Selbst ein Harnisch schrieb damals: „Es ist eine Thatsache, die Theologen sind nicht geschickt und imstande, die Volksschulen und ihre Lehrer zu leiten. Während man den jungen Volksschullehrern einen neuen Schul- und Erziehungsgeist, besonders durch die neu eingerichteten Seminare einzuflößen suchte, ihnen neue Lehrgegenstände, Lehrarten und Lehrformen beibrachte, ward die Bildung der jungen Theologen für das Volksschulwesen ganz vernachlässigt, und doch sollten auch diese jungen Männer die Volksschullehrer leiten. Es konnte

nicht fehlen, daß die Leiter oft zu den Leitenden standen, wie die Hühner zu den Enten, die sie ausgebrütet haben, ängstlich am Teiche nur gackernd, während die jungen Enten frisch und fröhlich im Teiche umherschwimmen.

Während man die Lehrer in Seminaren von Lehrern ziehen ließ, die der Kirche fern standen, nur Lehrer und keine Geistlichen waren und doch den Seminaristen als Vorbild dienten, so stellte man sie, gleich beim Austritt aus den Seminaren, unter Geistliche, die sie aus ihren seitherigen Verhältnissen heraus nicht zu würdigen wußten, und die ihnen die Hilfe nicht geben konnten, die sie gebrauchten". (Harnisch).

Diesterweg lebte der festen Überzeugung, daß die pädagogische Bildung der Geistlichen nicht ausreichend sei, um Kenner und Leiter einer Volksschule zu sein. „Kein Kenner der Sache kann es in Abrede stellen, daß man ohne jahrelang fortgesetzte Praxis kein Sachkenner wird". „Ich will auch den geistlichen Schulinspektor, aber ich will ihn nicht quand même, à tout prix, ich will ihn, wenn durch ihn die Sache gefördert wird, d. h. wenn er ein gründlicher Sachkenner ist". —

Das sind die Grundgedanken Diesterwegs über die „Schulaufsicht". Sie erweckten ihm die große Zahl der leidenschaftlichsten und gehässigsten Gegner. Aber Diesterweg ermüdete nicht; er war auf dem Platz und hat das Feld behauptet. Darum soll unser Dank ihm, so lange es noch deutsche Volksschullehrer giebt, bewahrt bleiben.

Für diese Forderung: „Die Schule, die Volksschule, kann nur von Fachmännern beaufsichtigt werden, die Lokalschulaufsicht ist für den deutschen Lehrerstand eine Beleidigung, ein Angriff auf seine Standesehre, darum muß sie beseitigt werden" — wollen die Rheinischen Blättter für alle Zeit mit Mut und Entschlossenheit eintreten. Dr. B.

VI.

VIII. Deutscher Lehrertag.

Gedächtnis-Feier am Grabe Diesterwegs

am 28. Mai 1890

auf dem Matthäi-Kirchhofe in Berlin.

---

1. Beati mortui ..... Mendelssohn. Sängerbund des Berliner Lehrervereins. Dirigent Professor Felix Schmidt.

   „Wie selig sind die Toten, die in dem Herrn entschlafen. Also spricht der Geist des Herrn, sie ruhen aus, sie ruh'n aus von Müh' und Beschwerde, und alle ihre Werke, sie folgen ihnen".

2. Gedächtnis-Rede des Stadt- und Kreis-Schulinspektors Dr. Berthold.

Verehrte Anverwandte des hier in Gott ruhenden pädagogischen Altmeisters Adolf Diesterweg!

Werte Berufsgenossen von nah und fern!

In dem poetischen Festgruße, mit welchem der Berliner Lehrerverein die Teilnehmer des VIII. Deutschen Lehrertages in der Reichshauptstadt willkommen hieß, wird pietätvoll Adolf Diesterwegs gedacht, und in der gestrigen ersten Hauptversammlung sind die Bestrebungen und die Verdienste des großen Pädagogen von beredten Lippen geschildert worden. Zu einer kurzen ernsten Nachfeier sind wir jetzt am Grabe des unvergeßlichen Kinder- und Lehrerfreundes versammelt, und im Anschauen dieser blumengeschmückten, mit Denkstein und Marmorbüste verzierten Ruhstatt, sowie unter dem Eindrucke des weihevollen Gesanges, den wir soeben vernommen haben, gedenke ich unwillkürlich des alttestamentlichen Wortes:

„Ziehe deine Schuhe aus; denn der Ort, da du stehest, ist ein heiliges Land."

Am 30. Juni 1866 war es, als Diesterweg denselben Weg, den wir von der Pforte dieses Kirchhofes bis hierher, zur Höhe desselben gegangen sind, hinter dem Sarge seiner trefflichen, in zweiundfünfzigjähriger Ehe treu bewährten Gattin

— an der Seite des Predigers Müllensieffen, seines langjährigen Freundes — zurücklegte und dabei von den Hauptmomenten seines vielbewegten Lebens zu ihm sprach. Er konnte nicht ahnen, daß seine Worte dem allverehrten Geistlichen so bald als Anhaltspunkte für die Rede an seinem Sarge dienen würden. Der Kummer über den Verlust der Gattin, die über ein halbes Jahrhundert im Sinne der heiligen Schrift als Gehülfin um ihn gewesen war, der liebevollen Mutter seiner braven Kinder, brach dem sonst so starken Manne das Herz und machte seine bis dahin wunderbar kräftige Natur widerstandslos gegen die verheerende Krankheit, die damals so viele Opfer forderte. Der Schlummer war von seinen Augen gewichen; bald vernahm er in seinem Innern den Ruf der Sterbeglocke und bestellte sein Haus.

Wie oft hatte er in der Schule und im Seminare gebetet, nicht überschwenglich, aber andächtig und erbaulich gebetet mit seinen Zöglingen um einen frommen, gottergebenen Sinn, um Kraft zur Erfüllung der Pflicht, um Mut für die Kämpfe des Lebens. Nun galt es den letzten und schwersten Kampf. In seiner Seele tönte es:

„Ich weiß, woran ich glaube,
Ich weiß, was fest besteht,
Wenn alles hier im Staube
Wie Sand und Spreu verweht“.

Zu seinen Kindern gewandt, sprach er:

„Jetzt weiß ich, wie's mit mir steht; ich gehe zur Mutter“.

Mahnend und tröstend fuhr er fort als treuer Hausvater:

„Lebt friedlich mit einander!
Seid gut zu einander!
Trauert nicht!“

Es war am Morgen des 7. Juli 1866, des Sonnabends der denkwürdigen Woche, in welcher der Sieg von Königgrätz alle Preußen mit der höchsten Begeisterung und mit der Ahnung einer neuen, besseren Zeit erfüllte, einer Zeit, für deren Heraufführung unser heimgehender Meister — nach dem nicht ganz unberechtigten Ausspruche, bei Königgrätz habe besonders der

preußische Schullehrer den Sieg errungen — redlich und erfolgreich mitgearbeitet hatte. Noch einmal schaute er zum Lichte der aufsteigenden Sonne empor und schloß dann die Augen, um einzugehen zum Urquell alles Lichtes und aller Wahrheit.

Am 10. Juli empfingen seine Schüler und Freunde den Sarg mit der sterblichen Hülle des geliebten Lehrers am Eingange dieses Friedhofes, und wie ein gekröntes Haupt von den höchsten Offizieren zur letzten Ruhe getragen wird, so trugen ihn, der ein Fürst des Geistes war, sechzehn seiner dankbaren Verehrer hierher, an die Seite seiner zehn Tage zuvor bestatteten Gattin.

In der Rede am Sarge hob Prediger Müllensiefen hervor, er habe in der langen Zeit seiner Beziehungen zu dem Verstorbenen einen tiefen Blick in sein Inneres gethan und, obgleich in mancher Hinsicht nicht mit ihm übereinstimmend, doch den überzeugungstreuen Mann, den innigen Freund des Lehrerstandes von ganzem Herzen lieb gehabt.

So ruht der Altmeister neben seiner edlen Lebensgefährtin, und im Anblick dieser beiden Grabhügel und ihres gemeinsamen Kettengitters dürfen wir vom Diesterwegschen Ehepaare sagen:

„Liebe und Treue umschlang die verwandten Seelen im Leben,
Und ein eisernes Band schließt ihre Ruhstatt jetzt ein.“

Im nächsten Jahre, am Morgen des 7. Juli 1867, fand die Enthüllung dieses von seinen Schülern und Freunden errichteten Granitdenkmals statt, das dem einfachen und festen Charakter des Entschlafenen so angemessen ist und durch seine schlichte Inschrift nur den Namen und die Tage der Geburt und des Todes des hier Ruhenden bekannt giebt. Nach ergreifendem Gesange des Erkschen Männer-Gesangvereins unter Leitung seines Stifters und Dirigenten hielt der Prediger Richter, welcher in der Unterrichts-Kommission des Abgeordnetenhauses ein Parteigenosse Diesterwegs gewesen war, die Weiherede und kennzeichnete treffend seine christliche Gesinnung, sowie sein unablässiges Ringen für die Hebung des Lehrerstandes und der Bildung des Volkes. Zum Schlusse der Feier rief der Senior seiner Berliner Schüler, der Erziehungsinspektor Hibeau, ihm einige in dichterisches Gewand gehüllte Dankesworte nach.

Digitized by Google

Andächtige Versammlung!

Die Zahl der unmittelbaren Schüler unsers großen Volksschulpädagogen ist von Jahr zu Jahr geringer geworden, aber die Begeisterung für ihn hat bei den noch lebenden nicht abgenommen und entzündet immer neues Feuer in den Herzen der jüngeren Berufsgenossen.

Nur einmal war es mir vergönnt Diesterweg zu sehen, und zwar auf der Rednerbühne des Abgeordnetenhauses und ihn in seiner hinreißenden Beredsamkeit zu bewundern. Aber ich habe das Glück gehabt, über zehn Jahre in der Königlichen Augusta-Schule und dem Königlichen Lehrerinnen-Seminare mit Verehrern und Schülern des unerreichten Lehrerbildners zusammen zu wirken. Unser ehrenwerter Direktor Merget, der Diesterwegs Amtsnachfolger gewesen war und als solcher am besten die Resultate seiner Arbeit im Seminare und in der Seminarschule zu beurteilen vermochte, sprach stets mit Anerkennung von dem, was sein Vorgänger geleistet. Unsere hochgebildeten Professoren Lange und Schnakenburg redeten nur mit Achtung von dem seltenen Manne, und die drei Seminarlehrer Adolf Böhme, Eduard Wetzel und Wilhelm Schmiel, die zu seinen Füßen gesessen hatten, waren einig in der Verehrung für ihn, den sie — im besten Sinne des Wortes — kurzweg „den Alten" nannten, dem sie die Meisterschaft im Unterrichten und, was mehr ist, die niemals nachlassende Begeisterung für den Lehrberuf verdankten, die das eigentliche Fundament ihres Lebensglückes ausmacht.

Diesterweg ist streng gewesen gegen sich selbst, wenn es die Erfüllung der Pflicht galt, und streng gegen die, welche dereinst als Lehrer und Erzieher der Jugend die altbewährte preußische Berufstreue vertreten sollten. Solche Repräsentanten strenger Pflichterfüllung waren auch meine Kollegen an der Augusta-Schule. Trotzdem waltete der Geist kindlicher Fröhlichkeit in der Anstalt. Die Schülerinnen thaten ihre Schuldigkeit einerseits aus Interesse für den Unterrichtsgegenstand, in welchen sie anschaulich, ihrer Natur gemäß eingeführt wurden, und andrerseits, wie es besonders bei Mädchen zu geschehen pflegt, aus Zuneigung zu ihren gewissenhaften, geschickten und bei aller

Strenge doch wohlwollenden Lehrern und den in gleichem Geiste wirkenden Lehrerinnen.

Im Seminar aber war es besonders unser Adolf Böhme, der gegenwärtige Vorsitzende des Kuratoriums der Diesterweg-Stiftung, welcher die Lehrseminaristinnen, bei der Unterweisung der Anfängerinnen zu methodisch korrektem Verfahren, zu liebevoller Herablassung und unerschöpflicher Geduld anleitete. So sind im Laufe der Zeit Hunderte theoretisch und praktisch gut vorbereitete Lehrerinnen aus der Anstalt hervorgegangen, zum Segen für Berlin und viele Orte.

Wie in der Augusta-Schule so haben sich auch in anderen öffentlichen und in privaten Anstalten, in Knaben- und Mädchenschulen die Schüler Diesterwegs als intelligente, im Unterrichten tüchtige und bis ins Alter strebsame Lehrer erwiesen. Im Dezember vorigen Jahres hatte ich in einer höheren Mädchenschule meines Aufsichtskreises die Jahresprüfung abzunehmen, und als der bald achtzigjährige Dirigent[1] in seiner ersten Klasse mit Klarheit, Präzision und anregender Lebendigkeit eine physikalische Lektion hielt, konnte ich nach dem Schlusse derselben nicht umhin, zu dem bewährten Schulmanne zu sagen: „Wie würde sich Diesterweg gefreut haben, wenn er dieser Lektion seines ergrauten Schülers hätte beiwohnen können!“

Wem ginge, verehrte Kollegen, nicht das Herz auf, wenn er die für den 29. Oktober dieses Jahres, den hundertsten Geburtstag Adolf Diesterwegs bestimmte, den Hauch innigster Pietät atmende Festschrift des Oberlehrers Rudolph liest, durch welche derselbe in den Tagen der wohlverdienten Ruhe seinem Lehrer und Vorbilde ein so schönes Denkmal errichtet hat! Und wer könnte ungerührt bleiben, wenn er hier, am Grabe des Meisterpädagogen dessen ältesten lebenden Schüler, den noch im Seminare zu Mörs ausgebildeten, achtundachtzigjährigen Kollegen Bökmann erblickt, der, trotzdem in den letzten Wochen die Last der Jahre seine Körperkraft recht empfindlich bedroht hatte, es sich doch nicht versagen konnte, an dieser Feier teilzunehmen, und ihr durch solche Teilnahme eine besondere Weihe verleiht.

---

[1] Dr. Brüllow.

Geehrte Berufsgenossen! Auf körperliche und geistige Frische legte Diesterweg einen besonderen Wert, und er erklärte eine dauerhafte Gesundheit für eine unentbehrliche Eigenschaft eines guten Lehrers. Er war in dieser Hinsicht ein Anhänger des Turnvaters Jahn und des von ihm so hoch verehrten Theologen, Philosophen und Pädagogen Schleiermacher, der einmal gesagt hat:

„Ich schwöre mir ewige Jugend!"

Solche Jugend sollten seine Schüler durch stete Übung des Körpers und des Geistes sich bewahren. Eindringlich empfahl er energischen Betrieb der Leibesübungen und regte unaufhörlich zu eigener Fortbildung und Vervollkommnung an. Jeder seiner Schüler sollte das im Seminar Gelernte selbständig verarbeiten, erweitern und vertiefen — teils durch Selbststudien, teils durch lebendigen, klärenden und ergänzenden Gedankenaustausch im Vereine mit gleichstrebenden Genossen — und dann nach eigener Methode verwerten. Als Hauptvertreter der entwickelnden Methode war er fern von jeder Überschätzung derselben, und in seiner seiner Anspruchslosigkeit, die jede Ehrenbezeigung ablehnte, war er auch dagegen, daß seine ehemaligen Zöglinge sich Diesterwegianer nannten. Wiederholt hob er hervor, daß es für einen Lehrer nicht bloß darauf ankomme, was er lehre, und wie er lehre, sondern vor allem darauf, welche Gesinnung und welchen Charakter er habe.

So wollte der hervorragendste Pädagoge Berlins, ja Preußens intelligente, in ihrer Kraft wohlgeübte und charaktertüchtige Lehrer bilden, welche die Kinder, die alle Gottes Ebenbild an sich tragen, nach allgemein menschlichen Gesetzen, aber als Söhne und Töchter eines bestimmten Volkes mit besonderer Sprache in nationaler Form und nach ihren eigentümlichen Anlagen mit individuellem Gepräge erziehen sollten. Das heranwachsende Geschlecht sollte durch eine harmonische, Leib und Seele, Kopf und Herz in gleicher Weise berücksichtigende Ausbildung befähigt werden, dereinst selbstdenkend und selbstthätig im Ganzen und für das Ganze zu leben nach des Dichters Mahnung:

„Immer strebe zum Ganzen und kannst du selber kein Ganzes
Werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes dich an."

Darum kämpfte er auch dagegen, daß man den Kindern unverständliche konfessionelle Streitigkeiten, politische und soziale Sonderbestrebungen in die Volksschule hineintrage, die nach seinem Ideal ein Tempel reiner Gottesfurcht, echter Vaterlandsliebe, christlicher Nächstenliebe und somit des menschlichen Friedens sein sollte.

So wollte er nicht nur das Wohl des Vaterlandes fördern, sondern auch das Reich dessen bauen helfen, zu dem wir alle als unserm himmlischen Vater beten. In dieser Gesinnung war er auch ein wahrhaftiger Jünger des größten aller Pädagogen, unsers Herrn und Heilandes, der da sprach:

„Lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes."

Von der Herrlichkeit und Unvergänglichkeit des Evangeliums, des sichersten Fundaments der sittlich-religiösen Erziehung für alle Zeiten und Völker, war er tief durchdrungen. Freilich bekannte er sich zu dem Worte:

„Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten"

und nahm nach dem andern Schriftworte:

„Der Buchstabe tötet; aber der Geist macht lebendig"

das Recht freisinniger Deutung für sich in Anspruch.

Wenn er aber im ehrlichen Kampfe der Meinungen einmal zu weit gegangen ist; wenn er in menschlicher Schwäche, der wir alle unterworfen sind, auch geirrt und gefehlt hat: das sei, wie sein Staub hier in der Erde, so im Schoße der Vergangenheit begraben. Doch sein verklärtes Bild, dessen Hauptzüge — Geisteshoheit, Gemütstiefe, Menschenfreundlichkeit, Mut und Thatkraft — in seiner Büste vom Künstler so trefflich wiedergegeben sind, das hafte stets in unserer dankerfüllten Seele.

Wenn Sie, werte Genossen dieser Feier, zwischen den Denkmälern und Grüften dieses Gottesackers hindurch nach Südosten sehen, so erblicken Sie auf jener Höhe, dem Kreuzberge, das Nationaldenkmal der Freiheitskriege. An demselben stehen die königlichen Worte:

„Den Gefallenen zum Gedächtnis, den Lebenden zur Anerkennung, den künftigen Geschlechtern zur Nacheiferung."

Die Gefallenen sind Verteidiger der Freiheit des Vaterlandes, Helden des Schwertes gewesen. Wir dürfen den Ausspruch aber auch auf die Helden des Geistes anwenden, die in treuer Berufserfüllung, im Kampfe für Gewissensfreiheit, Wahrheit und Recht unermüdlich gerungen und freudig ihr Herzblut dahingegeben haben.

In solchem Kampfe war der edle Mann, der hier ruht, ein furchtloser Held, ein wahrhaftiger Marschall Vorwärts, und wenn wir nach dem Grundgedanken der gestrigen Festrede „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt“ auf unsere großen deutschen Denker und Pädagogen, also auch auf Diesterweg immer wieder zurückgehen, dann dürfen wir gewiß sein, daß solches Rückwärtsgehen in Wahrheit ein Vorwärtsgehen ist.

Diesterweg kann uns gerade in dem eigentümlichen Kampfe, den die Gegenwart von uns fordert, ein hell leuchtendes Vorbild sein. Denn, was Max von Schenkendorf im Jahre 1814 in seinem Frühlingsgruß ans Vaterland mit prophetischer Mahnung gesungen, das gilt auch für unsere Tage:

„Aber einmal müßt ihr ringen
Noch in ernster Geisterschlacht
Und den letzten Feind bezwingen,
Der im Innern drohend wacht.
Haß und Zwietracht müßt ihr dämpfen
Geiz und Neid und böse Lust:
Dann, nach schweren, langen Kämpfen
Kannst du ruhen, deutsche Brust.“

Darum, teuere Amtsgenossen der Hauptstadt und des weiten, herrlichen Vaterlandes, von der Maas bis an die Memel, von der Alpe bis zum Meer, wir alle wollen einmütig in reiner Gottesverehrung und treu zu Kaiser und Reich mit verdoppeltem Eifer, mit heiligem Ernst die uns anvertraute Jugend lehren und mahnen:

„Fürchtet Gott, ehret den König, habt die Brüder lieb!“

Der schönste Gewinn, den wir vom Lehrertage und von diesem Grabe mit hinwegnehmen können, ist erhöhte Begeisterung für unsern köstlichen Beruf. Die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung, auch des pädagogischen.

In dieser Hinsicht war für Diesterweg das Vorbild unter den deutschen Pädagogen der große Schweizer Heinrich Pestalozzi, der Schuldirigent von Ifferten, der Waisenvater von Stanz, der, wie der einzige noch in Berlin lebende Pestalozzianer Direktor Professor Mätzner einmal sagte, in seinem Herzen so viel Liebe hatte, wie zweitausend Menschen zusammengenommen.

Seinen Namen hat Diesterweg im Jahre 1846, bei Gelegenheit der säkularen Feier seiner Geburt zu neuen Ehren gebracht und ist nachher für die Gründung von Pestalozzi-Vereinen und Pestalozzi-Stiftungen zum Besten der Witwen und Waisen des Lehrerstandes mit rastlosem Eifer thätig gewesen. Und das, was dem Namen des jetzt von uns gefeierten Meisters Adolf Diesterweg einen so zauberischen Klang in der gesamten deutschen Lehrerwelt gegeben hat, ist nicht nur seine außergewöhnliche Lehrgabe, seine unbestechliche Wahrheitsliebe, sein hoher sittlicher Ernst und seine rastlose Thätigkeit, welche in der gestrigen Verhandlung von dem um die preußischen Volksschullehrer so verdienten Vertreter der Regierung mit Recht besonders betont wurde, sondern vor allem seine in Worten, Schriften und Thaten fast ein halbes Jahrhundert bewährte, aufopfernde und bis in den Tod getreue Liebe zu den Lehrern und ihren Bestrebungen gewesen. Die Liebe allein wird uns die nachhaltige Kraft geben, daß wir unserm Altmeister nicht bloß ein unvergängliches Denkmal in unserm pietätvollen Herzen, sondern auch das schönste aller Denkmäler, das der nachahmenden That in unserer pädagogischen Wirksamkeit setzen und seiner Mahnung gemäß im Ganzen leben.

Wie Pfingstglockenton möge darum ein Lobgesang Schleiermachers auf die Liebe in unserer bewegten Seele nachhallen:

„Die Lieb ist alles; wer zu lieben weiß,
Der kennt des Lebens ewig werten Preis.
In ihm ist Gott; er hat das Licht, die Kraft,
Er hat den Glauben, hat die Wissenschaft.
Wer liebt, der lebt und giebt des Lebens Lust
All dem, was er umschließt mit seiner Brust.
Er teilet aus, sieht seinen Schatz nicht an;
Er weiß es, daß er endlos geben kann.

Die Liebe hat nicht Mangel, hat nicht Not,
Die Sünde kennt sie nicht, und nicht den Tod;
Die Lieb' ist ewig, und darum allein,
Weil ich geliebt, werd' ich unsterblich sein."

Amen.

3. Periti autem ... Sängerbund des Berliner Lehrervereins.

„Es strahlen hell die Gerechten, sie leuchten im Glanz des Herrn. Die getreu gedient dem Herrn auf Erden, sie werden sein den Sternen gleich, sie sollen erhöhet werden.

Es folgte die Niederlegung von Kränzen auf Diesterwegs Grab durch den Seminarlehrer Adolf Böhme, wobei derselbe die Namen der Spendenden angab und einige herzliche Worte hinzufügte.

4. Großer Gott, wir loben dich!

Allgemeiner Gesang:

Großer Gott, wir loben dich,
Herr, wir preisen deine Stärke:
Vor dir neigt die Erde sich
Und bewundert deine Werke.
Wie du warst vor aller Zeit,
So bleibst du in Ewigkeit.

Herr erbarm', erbarme dich!
Über uns, Herr, sei dein Segen!
Leit' und schütz' uns väterlich,
Steh' uns bei auf allen Wegen!
Auf dich hoffen wir allein!
Laß uns nicht verloren sein!

VII.

Diesterweg-Litteratur.

1. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, herausgegeben von Karl Richter, Schuldirektor in Leipzig. 6. Auflage. Mit dem Bildnisse Diesterwegs in Kupferstich. 8°. 24 Bogen. Frankfurt a. M. Verlag von Moritz Diesterweg. 1890. Preis brosch. 3 Mk. 60 Pf., eleg. in Halbfranz. gebunden 5 Mk.

Dies Werk nimmt unter den pädagogischen Handbüchern noch heute unstreitig die erste Stelle ein, es ist noch heute

für jeden praktischen Schulmann ein unentbehrliches Werk, denn es ist in der That und Wahrheit ein Wegweiser für die Arbeit in der Schule. Als dies Werk 1835 zum erstenmale erschien, wurde es von der gesamten deutschen Lehrerwelt mit Freuden begrüßt, es fand eine Anerkennung, die selten einem pädagogischen Werke gezollt wurde. Schon im Jahre 1838 erschien eine zweite Auflage, 1844 eine dritte, und 1850 eine vierte. Wenn auch die Zeit der Regulative der weiteren Verbreitung hemmend in den Weg trat, — so konnten die Gegner es doch nicht der Vergessenheit anheimgeben. — Mit dem Morgenrot einer besseren Zeit erschien die 5. Auflage. — Diese ist seit Jahren läagst vergriffen.

Darum begrüßen wir es mit Freuden, daß die Verlagshandlung sich entschlossen hat, diesen Wegweiser wieder der deutschen Lehrerwelt in die Hand zu geben. Der beste Kenner der Schriften und Arbeiten unseres Altmeisters, Herr Karl Richter-Leipzig, hat die Herausgabe der 6. Auflage auf Wunsch des Verlegers übernommen. Dieselbe bietet die Ausgabe letzter Hand (von 1850) im wesentlichen unverändert, nur an einzelnen Stellen durch Zusätze aus anderen Schriften Diesterwegs oder durch Hinweise auf solche vervollständigt und durch die Fortführung der Litteratur in ihren wichtigsten Erscheinungen bis auf die neueste Zeit bereichert. — Diesterweg hatte sich, als er an die Herausgabe seines Wegweisers herantrat, die schöne und dankbare Aufgabe gestellt:

1. Das Endziel der Lehrerbestrebungen aufzustellen,
2. die allgemein richtigen didaktischen und methodischen Grundsätze nachzuweisen,
3. dieselben auf die einzelnen Fächer des Volksschulunterrichts anzuwenden, und
4. auf die bedeutendsten Schriften hinzuweisen, durch welche sich der Lehrer allgemeine und berufliche Bildung erwerben könne.

Gerade hierdurch ist dies Werk ein treuer Führer für jeden jungen Lehrer geworden. Der Geist Diesterwegs durchweht wieder die deutsche Lehrerschaft, — darum, willst du dich, lieber Kollege, in den Geist unseres Altmeisters vertiefen, so greife zu diesem Werke, dann wirst du die große Bedeutung, die der

Verstorbene für die Schule und ihre Lehrer für alle Zeit haben wird, verstehen und würdigen lernen.

Es ist die schönste Jubiläumsgabe, die uns hier geboten wird. Mit dem Wunsche, daß dies Werk in alle Lehrerhäuser Eingang finde, daß die Lehrerwelt aus diesem Borne wieder Erfrischung, Begeisterung für den Lehrerberuf schöpfe, rufe ich allen Kollegen aus warmem Herzen zu: „Diesterweg für immer".

2. Adolf Diesterweg. Nach seinem Leben und Wirken zur Jubelfeier seines hundertjährigen Geburtstages dargestellt von Karl Richter, Bürgerschul-Direktor in Leipzig. Mit dem Porträt Diesterwegs. In 8°. 17 Bogen. Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn, Wien. Preis broschiert 3 Mk.

Als vor Jahren Deutschlands Lehrer sich rüsteten, den hundertsten Geburtstag Pestalozzis feierlich zu begehen, da schrieb der Provinzialschulrat O. Schulz im Brandenburger Schulblatte: „Sie wollen ihn feiern, aber sie kennen ihn nicht". Dies Wort war hart und hämisch, und für die, denen es gelten sollte, nicht zutreffend. Deutschlands Lehrer rüsten sich überall, den hundertsten Geburtstag Diesterwegs, ihres Altmeisters, dem die Herzen in Dankbarkeit und Verehrung entgegenschlagen, zu feiern, denn sie kennen ihn, — lernen ihn alle Tage besser kennen. Eine reiche Litteratur über Diesterwegs Leben und Schaffen wird der Lehrerwelt geboten.

In wahrhaft meisterhafter Weise schildert Karl Richter in dem vorliegenden Werke Diesterwegs Jugend- und Lehrjahre, seine Wanderjahre, seine Meisterjahre, seine Kampfzeit, seine Jahre der Ruhe und seinen Lebensabend, — seine Bedeutung und Verdienste um die Schule, um den deutschen Lehrerstand. Der Verfasser, der in den Geist, in das Schaffen und Wirken, in den Lebens- und Arbeitsweg, in den Lebenskampf Diesterwegs eingedrungen ist, giebt uns in edler und schöner Sprache ein naturwahres Bild unseres Altmeisters. In der That ein herrliches Buch; das Herz ist mir warm geworden beim Studium dieser Arbeit. Wir geben unseren Lesern noch ein kurzes Inhaltsverzeichnis:

Einleitung. — I. Diesterwegs Jugend- und Lehrjahre. — II. Diesterwegs Wanderjahre. — III. Diesterwegs Reifezeit:

1. Diesterwegs Wirken am Seminare. 2. Diesterwegs Bestrebungen um seine eigene Fortbildung und um die der Lehrer. 3. Diesterwegs Bemühungen um die Stadt Mörs. 4. Diesterwegs Privatleben und Lebenswendung. — IV. Diesterwegs Meisterjahre: 1. Diesterweg als Seminardirektor und Lehrer. 2. Diesterwegs Thätigkeit um das Berliner Lehrervereinsleben. 3. Diesterwegs Erholungen. — V. Diesterwegs Kampfzeit: 1. Diesterwegs litterarische Kämpfe. 2. Diesterwegs amtliche Kämpfe und seine Entlassung. — VI. Diesterweg im Ruhestande: 1. Diesterwegs weitere schriftstellerische Thätigkeit. 3. Diesterwegs Reisen. — VII. Diesterwegs letzte Lebensjahre. — VIII. Diesterwegs Bedeutung und Verdienste: 1. Diesterweg als Pädagog. 2. Diesterweg als Schriftsteller. 3. Diesterweg als Lehrerfreund. 4. Diesterweg als Mensch. — Schluß.

3. Adolf Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im neunzehnten Jahrhundert. Festschrift zur Feier seines hundertjährigen Geburtstages, den 29. Oktober 1890, von Ludwig Rudolph, einem seiner dankbaren Schüler. Mit dem Bildnisse Diesterwegs in Kupferstich. 229 Seiten. Verlag der Nikolaischen Verlagsbuchhandlung. R. Stricker, Berlin. 1890. 2,50 Mk.

Dankbare Liebe und aufrichtige Verehrung gegen den Meister hat das Buch einem dankbaren Schüler in die Feder diktiert. Der Verfasser ist einer der ältesten Berliner Schüler Diesterwegs und von denen, welche zugleich mit ihrem neuen Direktor in die Anstalt traten, der einzig noch lebende. Schon aus diesem Grunde kann diese Arbeit eine ganz besondere Beachtung beanspruchen. — Pietät, Dankbarkeit und Verehrung haben den Verfasser veranlaßt, die Mußestunden, welche er nach 53jähriger Amtsführung durch seine Emeritierung gefunden, der Abfassung der Biographie des verehrten Lehrers zu widmen. Wenn es nun feststeht, daß Diesterweg als Lehrer, Freund und Berater, im persönlichen Umgang, wie in der Schule die Herzen der Empfänglichen für sich bleibend einnahm und die Geister zur thatkräftigen Begeisterung mit fortriß, so ist dies namentlich bei dem Verfasser in solchem Maße der Fall gewesen, daß er noch in seinem hohen Alter jenes Mannes, der sein Lehrer und

Freund war, mit Begeisterung gedenkt und dieser Begeisterung geeigneten Ausdruck zu verleihen versteht. Mit einer herzerquickenden Wärme der Dankbarkeit zeichnet der Verfasser die großen Verdienste Diesterwegs um die Entwickelung des deutschen Volksschulwesens. Um die Bedeutung Diesterwegs voll und ganz würdigen zu können, giebt Verfasser auf 92 Seiten eine Vorgeschichte von der Entwicklung, die das Schulwesen bis zu dem Auftreten Diesterwegs durchgemacht hat. Ist auch in diesen 13 Abschnitten vieles zu breit und eingehend geschrieben, desto anziehender werden Diesterwegs Lehrerleben und seine Verdienste als Direktor des Seminars, als Schriftsteller, als Erwecker des Lehrerbewußtseins, als Begründer und Förderer des Vereinslebens, der Lehrerversammlungen behandelt.

Überall sucht der Verfasser den wechselnden Hintergrund zu zeichnen, auf welchem die Geschichte von Diesterwegs Leben und Streben, Leiden und Freuden sich abspielt. Hier tritt nun wieder das preußische, besonders das Berliner Schulwesen in den Vordergrund, — auch will es mir erscheinen, als ob die Person des Verfassers zuweilen ein wenig zu stark mit in die Geschichte verflochten wird; dennoch sind wir dem Verfasser für diese Gabe von Herzen dankbar. Beim Lesen dieser Schrift möchte man oft ausrufen: Der Geheimrat Dr. Schneider hat Recht, wenn er schrieb: Die Bedeutung Diesterwegs lag in der hinnehmenden Macht seiner Persönlichkeit. Das Geheimnis seiner Kraft lag darin, daß er seine Seele mit dem Ideal des echten Lehrers erfüllt hatte, daß er sich selbst die strengste Wahrhaftigkeit und den ernstesten Fleiß zum Gesetze machte, und ihm eine ganz ungewöhnliche Lehrgabe verliehen war.

4. Meine Erinnerungen an Adolf Diesterweg. Eine Festgabe zu dessen hundertjährigem Geburtstage von Eduard Langenberg. 107 Seiten. Preis 1 Mk. Frankfurt a. M., Verlag von Moritz Diesterweg.

Der Verfasser dieser Schrift, als Schüler und Freund Diesterwegs bekannt, übergiebt in seinen persönlichen „Erinnerungen“ dem Leser eine Menge der interessantesten, teilweise noch unbekannten Momente aus Diesterwegs Leben, und hofft durch diese Festschrift zu neuer Verehrung des Gefeierten einen frischen Beitrag gegeben zu haben.

5. Adolf Diesterweg. Gedächtnisrede auf dem 16. westfälischen Lehrertage aus Anlaß der Grundsteinlegung des Diesterweg-Denkmals in Siegen gehalten von W. Bartholomäus, Rektor zu Hamm in Westfalen. 15 Seiten. Einzelpreis 60 Pf. Des 3. Bandes 2. Heft der „Sammlung pädagogischer Vorträge". Herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau. Verlag von A. Helmichs Buchhandlung (Hugo Anders) in Bielefeld. 1890.

Durch diese Gedächtnisrede, die ein treuer Jünger Diesterwegs und ein Lehrer von Gottes Gnaden niederschrieb, geht frischer Frühlingshauch, ein Wehen und ein Brausen von dem Geiste Diesterwegs.

In kurzen, aber klaren Zügen wird uns hier ein schönes Lebensbild von Diesterweg gezeichnet, der, wie Pestalozzi einst in idealer Begeisterung ausrief: „Ich will Schulmeister werden!" das Gelübde that, „die Kräfte, die ihm Gott verliehen, die Gelegenheiten, die er ihm senden, die Mittel, die er ihm spenden werde, dazu zu benutzen, daß es mit der Sache des Volkes, seiner Unterweisung und Erziehung etwas besser werden möge, damit er nicht umsonst gelebt habe".

Der Verfasser vorliegender Rede hat es sich zur besonderen Aufgabe gemacht, die Stellung Diesterwegs zum Religionsunterricht und zum Christentum überhaupt zu kennzeichnen und die vielen Angriffe, die Diesterweg im Leben und nach seinem Tode von manchem Gegner, der seine Schriften gar nicht gelesen hatte, erfahren mußte, zurückgewiesen. Diesterweg war ein treuer Jünger seines Heilandes.

6. Edwin Wilke, Diesterweg und die Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Berlin, Weidmann. 1890. 144 Seiten.

7. Wilhelm Kreitz, Diesterweg und die Lehrerbildung. Eine Geschichte der deutschen Lehrerbildung mit besonderer Berücksichtigung Diesterwegs. Mit dem Bilde Diesterwegs. Wittenberg, R. Herrosé. 1890. 132 Seiten.

Beide Werke wurden von der Diesterweg-Stiftung in Berlin mit Preisen gekrönt, und zwar erhielt den ersten Preis das Werk von Wilke.

Beide Verfasser haben fast dieselben Quellen und dieselben Schriften benutzt, daher kommen sie in der Hauptsache zu übereinstimmenden Resultaten. Doch ist der Aufbau, die Darstellung bei beiden eine verschiedene. Beide Schriften ergänzen sich gegenseitig, eine jede hat besondere Vorzüge und besondere Schwächen. Da beide Arbeiten von der Diesterweg-Stiftung mit Preisen gekrönt sind, so enthalten wir uns jeder Kritik und geben hier nur den Inhalt wieder.

Das Werk von Wilke hat folgenden Aufbau:

I. Der Lehrerstand ohne besondere Berufsbildung. „Wo das Schulwesen verfallen ist, ist es durch die Lehrer verfallen, wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es giebt keinen anderen Weg“. (Diesterweg).

II. Anfänge einer besonderen Berufsbildung und bessere Stellung der Lehrer. Die ersten Seminare. „Die Schule ist gerade soviel wert, als der Lehrer wert ist; darum ist Erhöhung der Lehrerbildung das erste Stück jeder Schulreform“. (Diesterweg).

III. Emporblühen des Lehrerstandes in der pestalozzischen Zeit. „Der rechte Totengräber des alten Schulmeistertums ist die Bildung“. (Diesterweg).

IV. Diesterwegs Lehrer-Ideal. „Das Wissen ist die erste, das Können die zweite, das Wollen die dritte Potenz in dem Leben des Lehrers“. (Diesterweg).

V. Diesterwegs Arbeit und Kampf für die Lehrerbildung. „Die Kämpfe gehörten zu meinem Leben“. (Diesterweg).

VI. Die Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten. In Schul- und Bildungsangelegenheiten der Nation ist nicht die Gesetzgebung, ist nichts anderes als die Bildung der Lehrer, ist die eigene Fortbildung und Thätigkeit der Lehrer die Hauptsache. „Einen wichtigeren Satz weiß ich nicht auszusprechen. Schmach und Hohn, ewig und immerdar, dem Lehrer, der mit Trägheit in die Schule schleicht, ohne Anstrengung darin die Stunden verbringt und nicht begierig ist nach Weiterbildung und Erhöhung seiner Geschicklichkeiten und Fertigkeiten“.

Kreitz stellt als Motto für seine Arbeit das Wort Diesterwegs auf:

„Es giebt kein kostbareres Gut als Bildung, jedes andere hat ohne sie keinen Wert".

Die Abschnitte tragen folgende Überschriften:

I. Die Lehrerbildung bis zum Auftreten Pestalozzis und Diesterwegs. II. Die Lehrerbildung seit dem Auftreten Pestalozzis und Diesterwegs bis zum Jahre 1848. III. Diesterwegs Verdienste um die Lehrerbildung in den Jahren 1848 bis 1854. IV. Die Lehrerbildung seit dem Erlaß der Regulative bis nach dem Tode Diesterwegs. V. Aufschwung der Lehrerbildung seit dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen von 1872.

8. Diesterwegs Verdienste um die Lehrerbildung. Eine Jubiläumsausgabe an die deutsche Lehrerschaft zum 29. Oktober 1890 von Max Pohlandt, Mittelschullehrer in Frankfurt a. O. 99 Seiten. 1,60 Mk. Verlag von Hermann Oesterwitz' Nachf. in Leipzig. 1890.

Auch diese Jubiläumsschrift verdient der Beachtung und der Würdigung. Der Verfasser stellt sich die Aufgabe zu zeigen, wie Diesterweg sein ganzes Leben, sein Denken und Sinnen, sein Arbeiten und Ringen in den Dienst der Lehrerbildung gestellt hat 1. als Seminardirektor, 2. als Schriftsteller und zwar nicht allein in seiner journalistischen Thätigkeit für die berufliche Bildung des Lehrers, sondern auch für dessen soziale Stellung, für die Emanzipation der Schule und für die staatsbürgerliche Stellung des Lehrers. Es ist der ganze Diesterweg in seiner Bedeutung als Pädagoge für seine Zeit, für uns und für die Zukunft betrachtet. Das Buch ist klar und verständlich, wohlgeordnet und korrekt geschrieben. Es sei der besonderen Beachtung empfohlen.

9. Adolf Diesterwegs Pädagogik. In systematischer Anordnung und zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik bearbeitet von Heinrich Scherer. Mit Porträt und Facsimile Diesterwegs. Verlag von Emil Roth in Gießen.

Dies Werk begrüßen wir mit Freuden. Ein anerkannt tüchtiger Schulmann, ein tiefer Kenner der Diesterwegschen

Schriften hat sich die schöne und dankenswerte Aufgabe gestellt, dem Leser in der Hauptsache die pädagogischen Ansichten Diesterwegs in systematischer Anordnung und mit Diesterwegs eigenen Worten vorzuführen, ihn in den Eingangskapiteln mit der Stellung Diesterwegs zu der Pädagogik vor ihm und zu seiner und unserer Zeit und im Schlußkapitel zu der in unserer Zeit besonders sich entfaltenden Herbart-Zillerschen Pädagogik bekannt zu machen. Ebenbürtig reiht es sich an die besten, schon in diesem Jahre erschienenen Schriften über Diesterweg an. In klarer, gründliches Studium verratender Weise, in scharfer Gliederung hat der Verfasser den reichen Stoff verarbeitet. Es ist ihm gelungen, ein vortreffliches Werk zu schreiben, und jeder, der Diesterweg ganz verstehen lernen will, seine volle Bedeutung als Pädagog erkennen will, der greife zu Scherers Werk.

10. Krause, Richard, ord. Lehrer am Wilhelm-Augusta-Stift zu Wriezen a. O. Adolf Diesterweg und seine Verdienste um die Entwickelung des deutschen Lehrerstandes. Ein Gedenkblatt. Borna-Leipzig, A. Jahnke.

Der Verfasser vorliegender Schrift bietet seine Arbeit dar, als ein Zeichen inniger Dankbarkeit und Verehrung gegen den großen Meister und als einen Versuch, demselben zu den vielen alten Jüngern noch den einen oder den anderen neuen zuzuführen. In den ersten drei Kapiteln, auf 36 Seiten, giebt er, um zeigen zu können, welchen großen Dank die deutsche Lehrerschaft dem Verewigten schuldet, einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des deutschen Volksschullehrerstandes, dann führt er uns vor: Diesterweg als Seminardirektor, als Förderer des Lehrervereinswesens, die Rheinischen Blätter und das Pädagogische Jahrbuch, Diesterwegs Schriften, der Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, Diesterweg, als Kämpfer für die äußere Stellung des Lehrerstandes, Diesterweg und die Emanzipation der Schule von der geistlichen Schulinspektion, Diesterwegs Forderung an den deutschen Lehrer. Der Nachtrag bringt das bei Gelegenheit der im Jahre 1884 auf dem Kaisersberge an der Ruhr veranstalteten Diesterwegfeier von Emil Ritterhaus verfaßte Gedicht. Das Werkchen, mit zahlreichen

Citaten aus Diesterwegs Schriften versehen, ist wohl geeignet, jüngeren und älteren Lehrern einen Ein- und Überblick in des gefeierten Schulmannes Wirken zu geben.

11. Ernst Lüttge, Adolf Diesterweg in seiner Bedeutung für die Hebung des Volksschullehrerstandes. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Leipzig, Siegismund und Volkening. 140 Seiten. 2 Mk.

Dies Werk ist mit großem Fleiß und großer Sorgfalt, mit klarem Verständnis geschrieben. Der Verfasser hat keine Mühe gescheut, die Werke Diesterwegs und der Zeitgenossen gründlich zu studieren. Hat es auch viel Ähnlichkeit mit Nr. 4, 5, 6, wird der Lehrer auch manche Wiederholung finden, so werden auch wiederum ganze Partien geboten, die dem Werke sein eigentümliches Gepräge geben. Bei dieser Arbeit hat edle Begeisterung für die Sache und gründliches Studium zusammengewirkt. In der Einleitung giebt der Verfasser eine kurze Darstellung der Lehrerverhältnisse bis zum Anfange des neunzehnten Jahrhunderts. Diesterwegs Wirksamkeit selbst wird dann in drei Hauptabschnitten mit folgenden Titeln dargestellt: 1. Diesterweg und die Volksschullehrerseminare; 2. Diesterweg und die Bildungsbestrebungen des Volksschullehrerstandes; 3. Diesterweg und die Emanzipationsbestrebungen des Volksschullehrerstandes.

12. J. Langermann, Die Fortbildung des Volksschullehrers. Ein Wort an die freien Lehrervereine Deutschlands, zugleich ein Beitrag zur Diesterweg-Jubelfeier 1890. Vortrag, gehalten im Lehrerverein für Barmen und Umgegend. Hilchenbach, L. Wiegand. 38 Seiten. 60 Pf.

Der Verfasser, ein jugendlicher, begeisterter Anhänger Diesterwegs, ein tüchtiger Volksschullehrer spricht hier zur Lehrerwelt, seine Worte sind oft scharf und schneidig, aber sie verwunden nicht, sondern sie feuern an. Es sind ernste Mahnworte, die er der Lehrerwelt entgegenruft; möchte dies Schriftchen die Aufnahme finden, die es in der That verdient.

13. Adolf Diesterwegs ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Eduard Langenberg. 2. Aufl. Vollständig in 20 Lieferungen à 60 Pf. oder in 4 Bänden à 3 Mk. 1. Lieferung 96 Seiten 60 Pf. Verlag von Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M.

Wir freuen uns und sind dankbar, daß die „Ausgewählten Schriften Diesterwegs“, die zum erstenmale im Jahre 1877 erschienen und nicht allein im Inlande wärmste Aufnahme fanden, sondern sich auch der Aufmerksamkeit des Auslandes zu erfreuen hatten, so daß sie in einer Auswahl ins Französische übersetzt wurden, zum hundertjährigen Geburtstag des Verfassers in neuer Auflage erscheinen. Das Buch ist eine wahre Fundgrube, es enthält die wertvollsten Aufsätze und Arbeiten Diesterwegs, die sich zerstreut in 40 Jahrgängen der „Rheinischen Blätter“ und in 16 Bänden des „Pädagogischen Jahrbuches“ finden, sie behalten für alle Zeiten ihren bleibenden Wert. Möge diese neue Auflage in alle Lehrerhäuser, in jede Lehrerbibliothek wandern. Willst du dich in Diesterwegs Geist versenken, so greife getrost zu diesem Werke.

14. Diesterwegs Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. Neu bearbeitet von Dr. M. Wilhelm Meyer und Prof. Dr. B. Schwalbe. 13. Aufl. Berlin, Emil Goldschmidt. 1890. Preis 6 Mk.

Motto:

„Die Astronomie ist eine herrliche, erhabene, weil erhebende Wissenschaft. Darum sollte sie keinem auch nicht einem Menschen vorenthalten werden.“ Diesterweg.

Einem geistreichen Ausspruche zufolge hat man früher die Größe der Schöpfung in dem allgewaltigen Bau des Himmelsgewölbes, später in der kunstvollen Einrichtung der Zelle, jetzt in den unabänderlich gesetzmäßigen Bewegungen des Atoms bewundert.

Aber man kann diesen Ausspruch so erweitern: die Naturforschung sei gerade dadurch groß geworden, daß man heutzutage die Naturvorgänge nicht mehr einfach bewundert, sondern sie durch jene Form der Betrachtung, die mit dem Zwecke der Erkenntnis verbunden ist, mit einem Worte durch die wissen-

schaftliche Beobachtung, in ihrem innersten Wesen zu ergründen trachtet.

Die Beobachtung aber, wie wir sie heute verstehen, setzt die Anwendung von Zahl, Maß und Gewicht voraus, und alle Forschungen, welche die Genauigkeit des Messens und Wägens erhöhen, werden daher mit Recht als bedeutungsvolle Fortschritte der Naturwissenschaft betrachtet. So versteht man es, wie, um auf einen Vorgang der jüngsten Vergangenheit hinzuweisen, die Methode von Professor Boys Quarzfäden von solcher Feinheit zu erzeugen, daß aus einem einzigen Sandkörnchen 1600 km Faden hergestellt werden könnten, von den Naturforschern mit ungeteiltestem Interesse begrüßt wurde, denn man kann mittels solcher Quarzfäden eine Wage herstellen, durch welche der 15000000 Teil eines englischen grain (0,065 gr) noch genau bestimmbar wird.

Die Astronomie ist aber nicht nur diejenige Wissenschaft gewesen, in welcher die Überlegenheit der Maßmethoden zuerst und am glänzendsten sich gezeigt hatte, sondern sie ist bis heute die Disziplin geblieben, in der jene Maßmethoden am konsequentesten durchgeführt wurden. Sie ist deshalb für die Kenntnisnahme naturwissenschaftlicher Methodik und für die Erziehung in derselben ein besonders geeignetes Objekt.

Es ist daher gewiß kein Zufall, daß einer der größten neueren Pädagogen, A. Diesterweg, dessen hundertjähriges Geburtsjubiläum am 29. Oktober 1890 die dankbare Nachwelt begehen wird, die Astronomie und die eng mit ihr zusammenhängende mathematische Geographie zum Gegenstande seines besonderen Studiums und einer wahrhaft gemeinverständlichen Darstellung gemacht hat, die seit mehr als 40 Jahren weit über die Grenzen unseres Vaterlandes hinaus bekannt geworden und glänzenden Ruhm erlangt hat.

Es war einem so weit schauenden Mann wie Diesterweg die Thatsache nicht unbekannt, daß zwar das Interesse für die Erkenntnis derjenigen Vorgänge, die sich fortwährend und vor unseren Augen am Himmel abspielen, von denen in letzter Instanz unser Wohl und Wehe abhängt, in ebenso großer Ausdehnung die irrige Meinung herrsche, es gehörten tiefe mathematische Kenntnisse dazu um die Grundwahrheiten der Astronomie zu erfassen.

Alles Werdende steht dem Menschen näher als das Gewordene und am besten wird eine Erkenntnis begriffen und festgehalten, die uns nicht als ein fertiges Ganze überliefert wird, sondern die wir selbst aufgefunden haben. Diesterwegs Methode besteht darin, dem Schüler oder Lehrer die einzelnen Wahrheiten finden zu lassen, wodurch er die Phantasie anregt, die Denkthätigkeit wachhält, und ohne daß wir seine sichere Leitung merken, uns über wirkliche Schwierigkeiten leicht hinweg hilft. Wir bekommen die Freude am eigenen Schaffen und wir bringen dem Lehrstoff jene Liebe entgegen, die wir nur den eigenen Schöpfungen erzeigen. Das ist die heuristische, auffindende Methode Diesterwegs, die sich glücklicherweise immer mehr und mehr Bahn bricht. Auf ihren Pfaden ist der Unterricht der Astronomie jeder wirklichen Schwierigkeit entkleidet, das Verständnis für diese herrliche Wissenschaft wird leicht, wenn man sich Diesterwegs Führung anvertraut.

Seit dem Tode dieses hervorragenden Mannes hat sich gemäß dem schnellen Fortschreiten in der Naturwissenschaft unserer Zeit auch in der Astronomie manches wesentlich verändert. Zwei ausgezeichnete Forscher, Lehrer und Schriftsteller, Professor Schwalbe und Dr. M. Wilhelm Meyer, Leiter und Begründer der Urania, dieser vielversprechenden Anstalt für die Verbreitung allgemeiner naturwissenschaftlicher Kenntnisse, haben sich daher der dankbaren Aufgabe unterzogen, das Diesterwegsche Buch, unter Benutzung der früheren Strübingschen Ausgabe desselben, unseren heutigen Anschauungen konform zu überarbeiten. Die alte Methode ist geblieben, aber ihr Inhalt, der in die alte, so vollendete Form gegossen ist, hat sich teilweise erneut.

Das Buch ist mit einem glänzenden Anschauungsmaterial ausgestattet, wie es nur durch unsere neuen Vervielfältigungsmethoden hergestellt werden konnte. So steht der weitesten Verbreitung astronomischen Wissens jetzt keine Schwierigkeit mehr entgegen, und die Forderung Diesterwegs, deren berechtigten Sinn unser ausgezeichneter Minister von Goßler ausdrücklich anerkannt hat, kann jetzt, 100 Jahre nach der Geburt des großen Mannes, Wirklichkeit werden:

„Die Astronomie ist eine herrliche, erhabene, weil erhebende Wissenschaft. Darum sollte sie keinem auch nicht einem Menschen vorenthalten werden.“

Wenn wir heute die verflossenen hundert Jahre an unserem Geiste vorüberziehen lassen, — dann müssen wir dankbar ausrufen: O, guter Altmeister, könntest Du heute in die Reihen der deutschen Lehrer treten, Du würdest schauen und erkennen, daß Dein Arbeiten, Dein Kämpfen und Ringen doch mit dem schönsten Segen, mit dem besten Erfolge gekrönt worden ist! Du hast einen deutschen Lehrerstand, eine deutsche Schule geschaffen! Ohne Diesterweg keinen deutschen Lehrerstand und keine deutsche Volksschule, — darum sei und bleibe unser Losungswort:

„Diesterweg für immmer!“

Dr. Bartels.

VIII.

Der 14. Westfälische Lehrertag in Siegen.

(Diesterwegfeier.)

Schon seit Jahren stand es bei den Leitern des Westfälischen Lehrervereins fest, daß der Lehrertag im Jahre 1890, dem 100jährigen Geburtsjahre Diesterwegs, in Siegen tagen müsse.

Die Stadt Siegen, in der Diesterweg am 29. Oktober 1790 das Licht der Welt erblickte, gehörte damals noch nicht zu Westfalen, sondern war mit Nassau vereinigt, so daß Diesterweg streng genommen nicht als Westfale betrachtet werden kann. Das Siegerland, seit Jahrhunderten bekannt durch seinen Wiesenbau und den blühenden Bergbau, ist nach allen Seiten von hohen Bergen umgeben, und war vor der Anlage der Eisenbahnen fast ganz abgeschlossen von dem großen Weltverkehr, so daß das Leben dort infolge dessen sich manche Eigentümlichkeit bewahrt hat. Siegen selbst, jetzt eine Stadt von 18,000 Einwohnern, erhebt sich malerisch auf einem Berge

über der Sieg; die Straßen sind zum Teil so steil, daß man sich darüber wundern muß, wie dort ein größerer Verkehr sich entwickeln konnte. Wie sehr Siegen stolz darauf ist, der Geburtsort des großen Pädagogen zu sein, zeigte sich im vorigen Jahre, als der Vorschlag gemacht wurde, ein Diesterweg-Denkmal zu errichten. Es wurde sofort beschlossen, die Kosten nur durch Stadt und Land Siegen aufzubringen; es gelang dies auch ohne große Mühe. Die eigentliche Einweihung des Denkmals wurde auf den 29. Oktober 1890, die Grundsteinlegung aber auf den 8. April, gelegentlich der Tagung des 14. Westfälischen Lehrertages festgesetzt. Um den Westfälischen Lehrerstand zu ehren, wurde der Vorsitzende des Provinzial-Lehrervereins als Ehrenmitglied in das Festkomitee gewählt. Die Ausführung des Denkmals wurde ebenfalls einem Siegener Sohn, dem Professor Reusch in Königsberg übertragen. (Wir bemerken hier beiläufig, daß auch der berühmte Maler Rubens in Siegen geboren ist.)

Obgleich Siegen am äußersten südlichen Punkte Westfalens liegt und bisher mit den übrigen Teilen der Provinz verhältnismäßig wenig Fühlung hatte, merkte man doch schon am 7. April, als die Vertreterversammlung stattfand, daß die „Diesterwegfeier“ eine große Anziehungskraft auf die westfälischen und benachbarten Pädagogen ausübte. Das Gros lieferte natürlich die Grafschaft Mark. Der Zug, welcher von dort des Nachmittags um 2 Uhr einlief, war fast ein reiner „Lehrerzug“. Auch das Nassauische Land erinnerte sich der alten Zusammengehörigkeit mit Siegen, und ebenso wenig vergaß die Rheinprovinz, daß in ihr Diesterweg eine Reihe von Jahren hindurch gewirkt hatte. Bisher war noch keine Vertreter-Versammlung so zahlreich besucht gewesen. Erfreulich war es zu hören, daß gerade aus katholischen Gegenden neue Vereine (Arnsberg, Warstein) dem Provinzialvereine beigetreten waren.

Nach dem Schluß der Vertreterversammlung und der Generalversammlung der Wilhelm-Augusta-Stiftung folgte das „gemütliche Zusammensein.“ Zur Freude der Anwesenden fanden sich ein Sohn Diesterwegs, der Sanitätsrat Dr. Diesterweg aus Wiesbaden, nebst seinem Sohne und ein Neffe, der Kommerzienrat Kreutz mit seinen Söhnen zu der Feier ein, die von dem Siegener Lehrergesangverein durch den Vortrag

des Liedes: „Diesterweg“ eröffnet wurde, dessen erste Strophe lautet:

„Kennt ihr den Mann, in dessen Brust
Ein Herz so warm der Menschheit schlägt,
Der, ihrer Würde sich bewußt,
Als Brüder sie im Herzen trägt?
Der brave Mann ist uns bekannt,
Mit Lieb' wird Diesterweg genannt.“

In begeisterter Rede begrüßte dann namens des Siegener Vereins, Lehrer Herm. Siebel aus Siegen, die Anwesenden, auf die Wichtigkeit des Tages hinweisend. Darauf trug Klein-Bochum einen poetischen Prolog vor, in dem Diesterwegs Wirken gefeiert wurde. Kuhlo-Bielefeld gedachte in herzlichen Worten der anwesenden Verwandten des großen Pädagogen, worauf sich unter gespannter Aufmerksamkeit der Versammlung der Herr Sanitätsrat Dr. Diesterweg erhob und im Namen der Familie dankte für die Liebe und Anhänglichkeit, welche die westfälische Lehrerschaft für seinen verblichenen Vater an den Tag legte. Er wisse, wie es allezeit das Hauptbestreben des Verstorbenen gewesen sei, für den geistigen und materiellen Aufschwung des Lehrerstandes zu sorgen, damit derselbe nach allen Seiten hin seine hohe Aufgabe erfüllen könne. Stets habe die Familie Diesterweg mit Interesse alles verfolgt, was die Lehrerschaft bewege; von heute an werde das noch in erhöhtem Maße der Fall sein. Sein Hoch galt dem Blühen und Gedeihen der Lehrerschaft.

So verlief der erste Tag der Feier in schönster Weise.

Am Morgen des Hauptfesttages hatte die Stadt Siegen ihren Festschmuck angelegt. Die Hauptstraßen waren reich beflaggt und von der Spitze des am höchsten Punkte der Stadt gelegenen alten Schlosses hieß eine mächtige Fahne die Teilnehmer der Feier willkommen. Zwischen dem grauen Gewölk brachen ab und zu einige Sonnenstrahlen hervor, und die Hoffnung, daß die Feier nicht unter der Ungunst des Wetters leiden möge, ging in Erfüllung. Von allen Seiten strömten die Gäste nach dem am Fuße der Stadt gelegenen Kaisergarten herbei, wo gegen 9 Uhr der Vorsitzende den 14. Westfälischen Lehrertag, der der Diesterwegfeier gewidmet sei, eröffnete. Die Zahl der Anwesenden wurde auf 400 geschätzt. Als Ehrengäste saßen in

der ersten Reihe außer den Mitgliedern der Familie Diesterweg die Herren Schulrat Cremer-Arnsberg, Landrat Keil, Bürgermeister Delius, die Kreis-Schulinspektoren Pfarrer Winterhagen und Köhne, die Lokal-Inspektoren Pfarrer Achenbach und Vorländer, 4 Seminarlehrer aus Hilchenbach und die Vertreter größerer Lehrervereine. Auch die Bürger Siegens nahmen zahlreich an der Feier Teil.

Die Versammlung erhielt einen eigentümlichen Reiz durch die verschiedenen Begrüßungen der Festgäste. Zuerst erhielt das Wort Bürgermeister Delius, welcher darauf hinwies, daß Siegen trotz der Naturschönheiten der Umgegend wegen seiner geographischen Lage doch selten das Glück habe, größere Vereine in seinen Mauern tagen zu sehen. Schon deshalb werde die Abhaltung des Lehrertages von der Bürgerschaft freudig begrüßt. Einen besonderen Grund der Freude erblickt Redner darin, daß der Versammlung die Möglichkeit gegeben sei, das Andenken eines großen Sohnes der Stadt zu ehren, wie es diesem zukomme.

Berthold-Siegen hieß dann die Versammlung im Namen des dortigen Lehrervereins willkommen, worauf Bohm-Berlin und Strewe-Magdeburg die Grüße des deutschen und preußischen Lehrervereins übermittelten. Ersterer lud zu Pfingsten nach Berlin ein; da man auch in der Hauptstadt sich rüste, den hundertjährigen Geburtstag des Mannes würdig zu feiern, zu dessen Füßen ein großer Teil der Berliner und deutschen Lehrer als Schüler gesessen habe, der in Berlin eine lange Reihe von Jahren hindurch gewirkt, gestritten und gelitten; der dort den Abend seines Lebens zugebracht und dort auch seine Ruhestätte gefunden habe. Letzterer schloß seine Ansprache, in welcher er betonte, daß gerade diese Versammlung Zeugnis davon ablege, daß der Geist Diesterwegs noch frisch und lebendig in der deutschen Lehrerschaft fortlebe, mit den Worten:

„Durch Einheit stark,
Durch Treue fest,
Durch Liebe mild,
Durch Wahrheit frei!“

Meyer-Markan aus Duisburg, der Vertreter des Rheinischen Lehrervereins, betont die vielfachen Beziehungen der beiden

Schwesterprovinzen Rheinland und Westfalen. Jede habe zwar ihre Eigenart bewahrt und während die Rheinländer sängen:

„Nur am Rhein, da möcht' ich leben,
Nur am Rhein geboren sein,
Wo die Berge tragen Reben
Und die Reben goldnen Wein",

fielen die Westfalen gleich schlagfertig ein:

„Ihr mögt den Rhein, den stolzen, preisen,
Der in dem Schoß der Reben liegt;
Wo in den Bergen ruht das Eisen,
Da hat die Mutter mich gewiegt."

Redner führt nun aus, wie beide Provinzen Teil an Diesterweg haben, beide können ihn als den Ihrigen rechnen. In Westfalen sei er geboren, an den Gestaden des Rheines aber habe er seinen wahren Beruf, den Beruf im Dienste der Schule, erkannt und ergriffen. Eine rheinische Großstadt, Elberfeld, sei die geistige Zeugungsstätte dieses Volksschulmannes; ein rheinischer Schulmann, Wilberg, der Vater desselben; ein „kleines rheinisches Nest", Mörs (nach eigenem Ausdrucke Diesterwegs), sein geistiger Geburtsort.

Müller-Wiesbaden entbietet hierauf Namens des nassauischen Vereins die innigsten Glück- und Segenswünsche; nicht deshalb habe ihn sein Verein entsandt, und nicht daraus leite Nassau seine Ansprüche auf Diesterweg ab, weil Siegen 1790 noch echt nassauisch gewesen sei, nicht daraus, daß Diesterweg auf der damaligen nassauischen Universität Herborn einen Teil des geistigen Rüstzeugs erlangt habe, welches er in seiner späteren Wirksamkeit und in seinen Kämpfen verwerten konnte. Vielmehr habe die felsenfeste und unerschütterliche Überzeugung ihnen die Beteiligung geboten, daß Diesterweg uns allen gemeinsam gehöre und daß wir ihn uns nicht rauben lassen dürfen. Man schaue zu ihm empor, als zu dem Leitstern, nicht nur in methodischer und didaktischer Beziehung, sondern auch als Litestern in der Liebe zu den Kindern, in ausdauernder Pflichttreue, in unentwegtem Einstehen für Wahrheit und Recht, in unerschütterlichem Mannesmut und in begeisterten Kämpfen für die Standesehre.

Seitens des Liberalen Schulvereins für Rheinland-Westfalen begrüßte Herr Bergrat Knops in Ver-

hinderung des Vorsitzenden, Professor Bona Meyer-Bonn, die Anwesenden, wobei er die Hoffnung aussprach, daß auch in Zukunft in der Schule im Geiste Diesterwegs weiter gearbeitet werde. Zuletzt bewillkommnet der Vorsitzende die Versammlung und namentlich die Ehrengäste im Namen des Vorstandes. Er fährt dann fort, daß man heute auf dem Westfälischen Lehrertage Vertreter verschiedener deutscher Stämme vernommen habe; ganz Deutschlands Lehrerschaft reiche sich hier im Geiste die Bruderhand. Früher seien die deutschen Stämme oft uneinig und zerrissen gewesen, jetzt seien sie geeint. Repräsentant des geeinten deutschen Vaterlandes sei der deutsche Kaiser. Man möge den Geist, in dem die Verhandlungen hier geführt werden sollen, dokumentiren, indem man einstimme in den Ruf: „Se. Majestät unser Kaiser Wilhelm II. lebe hoch!“ Begeistert kam die Versammlung der Aufforderung nach.

Hierauf trat man in die Verhandlungen ein. Als erster Punkt war auf die Tagesordnung gesetzt der Vortrag: „Zum Gedächtnis Diesterwegs“, den im Auftrage des Vorstandes der Rektor Bartholomäus-Hamm verfaßt hatte. Da derselbe durch einen Trauerfall in der Familie am Erscheinen verhindert war, so wurde der Vortrag durch das Vorstandsmitglied Linneweber-Hagen verlesen.[1]

Um 12 Uhr mittags zogen die Genossen in geordnetem Zuge zum Denkmalsplatze. Es war ein imposanter Zug, der sich den Kampen hinauf durch die Marburgerstraße zunächst zum Geburtshause Diesterwegs an der Kölnerstraße bewegte. An demselben ist 1867 eine Marmortafel mit der Inschrift angebracht: „In diesem Hause erblickte am 20. Oktober 1890 Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg das Licht der Welt“. Der Zug hielt vor dem Hause einige Augenblicke still, und Lehrer Herm. Siebel erinnerte in kurzer Ansprache daran, daß in diesem Hause vor hundert Jahren der Mann das Licht der Welt erblickt habe, der später selbst ein Licht geworden sei für die Welt, dessen Licht weit hinausgeschienen habe und gedrungen sei in die entlegensten Winkel unseres Vaterlandes, in die ab-

---

[1] Der Vortrag ist im Druck erschienen. Siehe Diesterweg-Litteratur Nr. 5.

gelegenste Dorfschule, und dort Klarheit verbreitet habe. Dann wurden die Anwesenden aufgefordert, zum Andenken an die Manen Diesterwegs das Haupt zu entblößen.

Der Denkmalsplatz, vor der Volksschule gelegen, bot ein bunt belebtes, farbenreiches Bild dar. Frische grüne Tannengruppen erhoben sich im Umkreise desselben; in der Mitte erhob sich eine in den Reichsfarben drapierte Rednerbühne, vor der der Grundstein zu dem Denkmal sichtbar wurde, belegt mit Kelle und Hammer, letzterer gleichfalls mit den deutschen Farben in Bandform geziert. Dicht besetzt zeigten sich die Fenster und Dächer der Umgegend. Das Publikum zählte nach Tausenden.

Die Feier wurde durch Absingung des ersten Verses des Chorals: „Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren" eröffnet. Dann bestieg der Schuldirigent Schröder-Siegen die Rednerbühne, während das Publikum der Zukunft sich in den lauten Kundgebungen der Freude an dem ungewohnten Schauspiel nicht stören ließ:

Hochverehrte Festgenossen,

liebe Kollegen von fern und nah!

Die Strecke, welche wir auf dem unaufhaltsam dahin rauschenden Strome der Zeit durchfahren haben und noch zu durchfahren haben, ist zwar wie jede andere einem Menschengeschlecht zugemessene Strecke nur eine kurze Spanne, aber sie ist unstreitig für die Geschichte unseres Vaterlandes, ja für die Geschichte der gesamten Menschheit eine überaus bedeutungsvolle, reich gesegnete und weiteren Segen verheißende Zeit.

Das noch vor fünfundzwanzig Jahren zerrissene und in seiner Zerrissenheit ohnmächtige und von den Nachbarvölkern gering geschätzte Deutsche Reich steht jetzt geeint und gefestigt, mächtig und angesehen unter den Völkern des Erdballs da. Das sehnsuchtsvolle Verlangen der edelsten deutschen Geister nach Einigkeit und Recht und Freiheit hat sich in unseren Tagen in einer, die kühnsten Erwartungen übersteigenden Weise erfüllt.

Aber nicht allein für die äußere Machtstellung und für die Sicherstellung unseres Vaterlandes haben wir Großes erringen und vollbringen sehen, auch für des Volkes Wohlfahrt ist — dank der treuen landesväterlichen Fürsorge unseres Hohenzollernhauses

und seiner umsichtigen und bewährten Ratgeber — so manches geschaffen, und weitere Schöpfungen sind bereits vorbereitet, so daß keine andere Zeit und keine andere Nation Ähnliches aufzuweisen hat. Auf dem Gebiete der Kunst sind im Laufe der letzten zehn Jahre Meisterwerke vollendet, welche sich den berühmten Wunderwerken vergangener großer Zeiten vollständig ebenbürtig zur Seite stellen. Das Feld der Wissenschaften, namentlich der Naturwissenschaften, hat so viele und großartige Erfindungen und Entdeckungen aufzuweisen, daß das Menschengeschlecht seine erhabene göttliche Bestimmung, zu herrschen über die Erde, in unvergleichlicher Weise erfüllt.

Wenn wir unsere Zeit als eine große und bedeutungsvolle und den Anteil unserer Nation als einen hervorragenden bezeichnen, so geschieht dies ohne alle Ruhmredigkeit im dankbaren Aufblick zur göttlichen Vorsehung, die es uns beschieden hat, diese große Zeit zu durchleben und ihre Segnungen zu genießen. Es geschieht aber auch mit dem Bewußtsein, welch hohe Aufgaben eine solche Zeit an uns stellt. Alles, was unsere Väter und wir errungen und erfahren, das soll die künftige Generation erwerben, um es zu besitzen. Wird sie das mühsam Erworbene zu bewahren, zu erhalten, zu schützen, zu verteidigen wissen, oder wird auf die Zeit der Freiheit und der Kultur eine Zeit der Knechtschaft und der Barbarei folgen? Wer hätte nicht schon diese Frage vernommen? Unsere Antwort lautet:

Eine bessere Zeit wird noch erscheinen,
Auf sie blicken, für sie wirken wir,
Wo das volle Licht der ew'gen Wahrheit
Aus der Wolkenhülle tritt herfür;
Wo sich in der großen Bruderkette
Froh die ganze Menschheit eint,
Und in jedem, jedem unsrer Brüder
Herrlich Gottes Ebenbild erscheint.

Was berechtigt uns aber zu solch hohen weitgehenden Erwartungen? Die uns von Gott verliehene innere Stimme der Vernunft, die uns den endlichen und völligen Sieg des Lichtes über die Finsternis verheißt, und der Hinblick auf die seit Anfang dieses Jahrhunderts in der Volksbildung erzielten Fortschritte!

Ja, der Hinblick auf die in der Volksbildung erzielten Fort-

schritte, — hätten wir diesen Rückblick nicht, so würde auch unsere Hoffnung nicht so zuversichtsvoll sein. Daß unsere bessere Volksbildung die großartigen äußeren Erfolge herbeigeführt hat, das haben selbst unsere Feinde zugestanden. Und wenn es noch Leute giebt, die den Wert und die hohe Bedeutung der Volksbildung nicht anerkennen wollen; die es bequemer finden, die Volksbildung für alle der menschlichen Gesellschaft noch anhaftenden Mängel verantwortlich zu machen: so können doch diese Feinde des Lichts das Fortschreiten der Bildung ebenso wenig hindern, wie das Geschrei der Eulen den herannahenden Tag fernzuhalten vermag!

Wohl haben auch schon in früheren Jahrhunderten erleuchtete und begeisterte Männer ihre Stimme für eine bessere Menschenbildung erhoben, bedeutungsvolle Werke über Erziehung und Unterricht geschrieben und gute Schulanstalten ins Leben gerufen: allein die Erfolge ihrer Mühen kamen nur wenigen, meist nur den Bessergestellten zugute Die Söhne und Töchter aus dem niedern Bürger- und Bauernstande gingen leer aus. Die Volksschulen, die sich bis zu Ende des vorigen Jahrhunderts in den kleinen Städten und auf dem Lande vorfanden, können nach unseren Begriffen nicht Bildungsanstalten genannt werden; sie waren Plageanstalten für die bedauernswerte Jugend, die von unbrauchbaren Handwerkern, ausgedienten Soldaten, entlaufenen Schreibern und verkommenen Studenten notdürftig dressiert wurde. Nach sechs- bis achtjähriger Qual waren den armen Kindern die notdürftigsten Kenntnisse und Fertigkeiten beigebracht, die heute ein Kind spielend im ersten und zweiten Schuljahre erwirbt; von Bildung des Geistes und Gemüts war gar keine Rede und konnte bei diesem Material von Lehrern keine Rede sein.

Erst der edle Schweizer Joh. Heinr. Pestalozzi (1746 bis 1827) hat eine naturgemäße Entwicklung aller uns vom himmlischen Vater verliehenen Kräfte gelehrt und die Notwendigkeit einer solchen Entwicklung für alle Menschenklassen, namentlich auch für die ärmsten Volksschichten, in überzeugender Weise gelehrt. Vielleicht wären Pestalozzis Arbeiten und Mühen für das Menschenwohl auf den engen Kreis seiner unmittelbaren Wirksamkeit beschränkt geblieben, wenn die Menschheit nicht durch

gewaltige, welterschütternde Schläge auf das lange Versäumte nachdrücklich aufmerksam gemacht worden wäre. Zur Zeit Deutschlands tiefster Erniedrigung richteten sich die Blicke aller, die da einsahen, was dem armen deutschen Volke nötig war, hülfesuchend nach den Schweizerbergen, um von der dort gepflegten Menschenbildung Rettung aus den schweren Nöten zu suchen. Namentlich waren es die Urgroßeltern unseres Kaisers, König Friedrich Wilhelm III. und die Königin Luise, ferner der edle Freiherr von Stein, welche von Pestalozzis Menschheitswerken Wiedererwachen und Heilung für das deutsche Volk hofften. Und nicht umsonst. Aus allen Gauen Deutschlands, namentlich aber aus Preußen zogen für das Volkswohl begeisterte Männer zu Pestalozzi; sie sahen, wie er sich mit besonderer Vorliebe der Armen annahm; wie er ihren Verstand entwickelte und erleuchtete und ihr Herz für die Tugenden erwärmte; sie kehrten nach Deutschland zurück, um im Sinne und Geiste Pestalozzis zu wirken. Daß dies heute aber nicht nur hier und da, sondern überall, selbst im abgelegensten ärmsten Dörfchen geschieht; daß tausende und aber tausende deutsche Lehrer klar wissen, was sie als Jugendbildner zu thun haben; daß sie dem deutschen Volke eine Bildung gegeben haben, die es zu großen Thaten für das deutsche Vaterland, wie zur zeitgemäßen Ausübung eines bürgerlichen Berufs befähigt; daß der deutsche Lehrerstand im begriff ist, eine Stellung einzunehmen, die seiner Bedeutung einigermaßen entspricht: das haben wir hauptsächlich einem Manne zu verdanken, den die Stadt Siegen mit Stolz zu ihren Söhnen zählen darf, Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, dem verdienstvollen Lehrer der Lehrer!

Leider ist es mir nicht möglich, das alles aufzuzählen, was dieser deutsche Pestalozzi für die Hebung des Schulwesens und des Lehrerstandes gearbeitet, gestritten und — gelitten hat. Bereits in der Versammlung von heute vormittag ist ein ausführliches Lebensbild des einzig dastehenden Pädagogen entrollt worden. Diesterwegs Geist wirkt noch heute auf Deutschlands Lehrer und durch diese auf die deutsche Jugend; denn die im Todesjahre Diesterwegs (1866) gegründete Diesterweg-Stiftung hat den Zweck, „im Geiste Diesterwegs zu wirken, insbesondere seine anregende und geistweckende Methode unter den Lehrern

zu pflegen". Seit nahezu fünfundzwanzig Jahren hat die Diesterweg-Stiftung durch Herausgabe und Prämiirung wertvoller methodischer Schriften segensreich mitgewirkt an dem schönen Werke der deutschen Fortbildung.

Die Siegener Lehrer, welche Mitglieder des Westfälischen Provinzial-Lehrervereins sind, glaubten den hundertsten Geburtstag nicht vorübergehen lassen zu dürfen, ohne dem verdienstvollen Lehrer der deutschen Lehrer ein einfaches aber würdiges Denkmal in seiner Vaterstadt zu errichten. Die Bewohner der Stadt Siegen und seiner Umgebung haben bereits freudig den größten Teil der nötigen Mittel aufgebracht. Die Stadtvertretung Siegens, die den Wert einer guten Volksbildung und die hervorragenden Verdienste Diesterwegs wohl zu würdigen weiß, hat gern den Grund und Boden für das Denkmal hergegeben, die Kosten für die Aufstellung, Umzäunung und Umgebung übernommen und wird — wenn nötig — auch weitere Opfer freudig bringen. Wenn der Herr unserem Vorhaben gnädig ist, wird am hundertsten Geburtstage Adolf Diesterwegs, den 29. Oktober d. J., sich hier die eherne Büste Diesterwegs auf einem Piedestal von Granit, ausgeführt von einem Sohne Siegens, dem berühmten Bildhauer und Professor Reusch in Königsberg, enthüllt werden.

Hochverehrte Anwesende! Das Denkmal Adolf Diesterwegs, das einst auf diesem Grundstein sich erheben wird, soll

1) ein sichtbares Zeichen des lebhaftesten Dankes für alles das sein, was Diesterweg für die deutsche Schule und die deutsche Lehrerwelt und durch sie für die deutsche Volksbildung gethan;
2) soll das Denkmal Diesterwegs für uns Lehrer eine tägliche Mahnung sein, beharrlich und treu zu wirken in dem wichtigen, schönen und schwierigen Berufe, daß jedes uns anvertraute Kind ein Kind Gottes werde, zu jeglichem guten Werke geschickt, ein guter Unterthan und ein treuer Arbeiter auf dem Arbeitsfelde, auf das uns der Herr stellt;
3) möge das Denkmal Diesterwegs alle Bürger unserer Stadt und alle Fremde, die es zu sehen bekommen, daran erinnern, was man treuen Lehrern des Volkes um ihres

Werkes willen schuldig ist, auf daß sie ihr Werk mit Freuden thun und nicht mit Seufzen. Amen.

Und nun, hochverehrte Herren, die Sie die hohe Königliche Regierung, den Kreis, die hiesigen wohllöblichen Behörden, die Geistlichkeit, die auswärtigen Lehrervereine und das Denkmal-Kommitee vertreten, bitte ich Sie, weihen Sie den Grundstein zu dem Diesterweg-Denkmale mit den Wünschen, die Sie für das Wohl der deutschen Volksbildung hegen!

Die treffliche, in vollendeter Form vorgetragene Rede fand den allseitigsten Beifall; viele der Nächststehenden schüttelten dem wackeren Redner herzlich die Hand. — Dann begann die Reihe der Hammerschläge auf den Grundstein, eröffnet durch den Königlichen Regierungs- und Schulrat Herrn Cremer aus Arnsberg, der Anfang und Ende in den Schutz des Himmels stellte mit den Worten: „Im Namen Gottes des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes“ die drei Schläge begleitete. Eine ganze Reihe anderer Herren folgte, alle einen passenden Spruch dem Werke weihend. Auffallenderweise beteiligte sich der Herr Landrat Keil, als Vertreter des Kreises, nicht an dieser feierlichen Handlung. Direktor Schröder begleitete seine Hammerschläge mit den Worten: „Im Geiste Licht, im Herzen Kraft, ist, was des Guten Bestes schafft!“ Herr Sanitätsrat Dr. Diesterweg, welcher auch namens der Familie einen mächtigen Lorbeerkranz mit Schleife an dem Steine niederlegte, gab den Spruch: „Das Andenken des Gerechten bleibet im Segen!“ Ein weiterer Vers des Chorals bildete den Schluß der Feier.

Der Himmel hatte ihr seine besondere Gunst bezeigt. Dem lachenden Sonnenschein vor der Feier war später drohendes Gewölk gefolgt, doch erschien erst nach derselben ein zeitweises Aufspannen der Schirme geboten. Die späteren Stunden waren wieder heiter und schön. — Rasch verlief sich die Menge, die Festgenossen zogen zur Bürgergesellschaft, und die Jugend behauptete den Plan, auf dem schönen Sandboden, unter Benutzung der Rednerbühne, sich turnerischen Übungen hinzugeben.

I.

„Das Prinzip der Entwicklung im Unterricht; eine Würdigung Diesterwegs zur Feier seines hundertjährigen Geburtstages:“

Ein Vortrag,

gehalten auf der 24sten schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung in Meldorf

von

Johs. Doormann, Hauptlehrer in Kiel.

Allüberall in deutschen Landen, wo in diesem Jahre deutsche Lehrer sich zusammenfinden, sei es in kleineren Vereinigungen, sei es in größeren Versammlungen, da wird unseres Altmeisters Diesterweg bewegten Herzens mit Hochachtung und Verehrung gedacht. Sein Geburtsjahr 1790 fällt hinein in die Zeit, in der die pädagogischen Bestrebungen Pestalozzis ihre lebenswarmen Strahlen aussendeten, und wenn dieselben auch Diesterweg niemals direkt getroffen, so fanden jene Strahlen doch gerade in seinem Herzen einen so empfänglichen Boden, daß er, wie kein anderer, zum Apostel der Ideen Pestalozzis in Deutschland begeistert wurde. Diesterweg hatte nach beendeten Universitätsstudien den Plan, sich dem Ingenieurexamen in Düsseldorf zu unterziehen; danach hoffte er bei der geographischen Vermessung Westfalens Verwendung zu finden. Die Prüfungskommission war jedoch in Düsseldorf nicht mehr beisammen. Der bevorstehende Krieg mit Rußland hatte den Kulturbestrebungen Westfalens ein Ende gemacht, und dieser Umstand war die Veranlassung, daß Diesterweg, nach anderer Beschäftigung sich umschauend, in das Lehrfach eintrat. In Mannheim hat er als Hauslehrer seine ersten erziehlichen und unterrichtlichen Versuche angestellt. Schon damals versuchte er es mit der Pestalozzischen Lehrweise; „allein es gelang ihm schlecht, sich von der abstrakten

Höhe der Wissenschaft zu den elementaren Lehrmitteln der Formen- und Zahlenlehre herabzulassen und sie geschickt zu handhaben". Darum, als er im folgenden Jahre an das Gymnasium in Worms versetzt wurde, verließ er die Pestalozzische Richtung und versuchte sich in der Anwendung der alten Lehrweise. 1813 erhielt er einen Ruf an die Musterschule in Frankfurt a. M. Diesem Rufe leistete er Folge, und das brachte ihn in Pestalozzische Atmosphäre. Der erste Direktor dieser Anstalt, Gruner, war ein unmittelbarer Schüler Pestalozzis, und wenn er auch damals bereits versetzt war, sein Geist durchwehte noch immer die Anstalt. In Frankfurt machte Diesterweg die Bekanntschaft d'Laspées in Wiesbaden. Diesen hat Pestalozzi selbst für einen der reinsten Jünger seiner Ideen erklärt. Von diesem Manne, dessen Umgang er häufig suchte und dessen Unterricht in seinem Institut für Knaben und Mädchen er oft beiwohnte, lernte Diesterweg die Pestalozzische Methode, und an dessen Begeisterung für den pädagogischen Beruf hat sich auch die seine so hell entflammt. 1818 wurde Diesterweg als zweiter Rektor an die lateinische Schule der reformierten Gemeinde zu Elberfeld berufen. An diesem Orte kannte er von früher her den hervorragenden Schüler Rochows, Wilberg. So oft die Amtsverhältnisse es gestatteten, war Diesterweg in Wilbergs Institut; denn Wilberg war ein Meister der Katechetik und Sokratik und voll und ganz von Pestalozzischen Ideen durchdrungen. Auch diesem Manne schlug das Herz warm für die Bedrängten und Armen, auch er suchte in einer besseren Erziehung der Jugend die Begründung einer besseren Zukunft. Was Wunder, daß auch Diesterweg, der schon seit Jahren von ähnlichen Ideen durchdrungen war, durch den Umgang mit Männern wie dieser Wilberg, wie d'Laspée, wie Gruner zu einem immer entschiedeneren Pestalozzianer wurde. Als darum 1820 an ihn ein Ruf an das Gymnasium in Hamm erging, lehnte er denselben ab; er zog es vor, sich dem Volksschulwesen zu widmen. Er that das Gelübde, seine Kräfte und Mittel dazu zu benutzen, daß es mit der Sache des Volkes, mit seiner Unterweisung und Erziehung besser werde. Er bot sich deshalb der Regierung in Köln zur Verwendung im Seminardienst an, und noch in demselben Jahre erhielt er seine Ernennung zum Seminardirektor

in Mörs. Bis zu seinem amtlichen Schiffbruche im Jahre 1847 ist er teils in Mörs, bis 1830, und darauf in Berlin in dieser Stellung mit großem Erfolge thätig gewesen. Für die allgemeine Sache des öffentlichen Unterrichts entfaltete er eine so segensreiche Thätigkeit, daß der Kultusminister von Bethmann-Hollweg 1861 im Abgeordnetenhause ihm folgende Anerkennung zu teil werden lassen mußte: „Inbezug auf die Methode bezeuge ich es hier, daß in unseren Elementarschulen und Seminarien eine Meisterschaft sich zeigt, gegen welche die höheren Teile des Unterrichts zurückstehen, und ich glaube, daß dies zum teil als eine Frucht zu betrachten ist eben derjenigen Strömung, der auch der Abgeordnete Diesterweg angehört; ich will sie mit einem Worte die Pestalozzische nennen, freilich mit Hinzunahme der Korrektive, die später eingetreten sind, indem man sich von dem leeren Formalismus entfernt hat und wieder zu dem Stoff und Inhalt zurückgekehrt ist. Aus der Verbindung von Stoff und Form ist eine Virtuosität erwachsen, die ich als eine höchst achtbare anerkenne.“ So weit der Minister. — Die Korrektive aber, welche er meinte, waren Diesterwegs Werk; sie bestanden darin, die formale Bildung an materiell wertvollen Stoffen zu erreichen. Besonders in seinen vielen Schriften, so in dem Wegweiser für deutsche Lehrer, in den Rheinischen Blättern und vielen Broschüren hat sich Diesterweg um die Bekämpfung der damals noch so verbreiteten Memoriermethode bemüht. Seine hervorragend praktische Lehrbefähigung, seine packende Schreibweise, sein hohes Ansehen bei der Lehrerwelt, deren Anwalt er geworden, machten ihn gerade besonders geeignet, einer besseren Unterrichtsweise Eingang in die deutschen Schulen zu verschaffen. Und sein neues Unterrichtsprinzip bestand mit Pestalozzi darin, die Schüler durch anschauliches Erkennen zur Selbstthätigkeit zu erziehen. Pestalozzis großen Gedanken legte Diesterweg seinen methodischen Arbeiten zu Grunde — so seiner Himmelskunde, seinem Rechenbuch, seinem Lesebuche — und was dem unpraktischen Meister nicht gelungen, das gelang dem genialen Schüler. Er schuf Bücher nach des Meisters pädagogischen Ideen, deren praktische Brauchbarkeit ihre Verwendung bis in die neueste Zeit vollgültig beweisen. — Diesterweg selbst sagt von dieser seiner Thätigkeit: „Mein Lehrerleben fiel in die Zeit, in der in päda-

gogischer Hinsicht die Aufgabe zu lösen war, sämtliche Unterrichtsfächer in Bildungsmittel zu verwandeln, die Lehrer zu befähigen, durch Unterrichten zu bilden, durch all ihr Thun erziehend zu wirken, die Lehrobjekte methodisch nach den Grundsätzen methodischer Entwicklung zu bearbeiten". Besonders in seinen Reden zur hundertjährigen Jubelfeier der Geburt Pestalozzis hat Diesterweg seine Anhängerschaft an diesen Meister so voll und ganz bezeugt. In diesen Reden entwickelt er die Grundsätze des großen Pädagogen und erkennt sie fast ausnahmslos als die seinen an. In unterrichtlicher Beziehung heißt das Pestalozzische Bildungsprinzip: Entwicklung der Selbstthätigkeit auf der Basis unmittelbarer Anschauung.

Wie kam nun Pestalozzi dazu, die Anschaulichkeit als die Kardinalforderung an jeglichen Unterricht zu stellen? Sein Hauptgrundsatz war, naturgemäß zu lehren, und darum wollte er sich bei aller Einwirkung auf die Kinder an die Natur anschließen. Die Natur aber belehrt die Menschen, indem sie ihnen die Gegenstände vorführt und durch seine Sinne auf seinen Geist einwirkt. „Wie ein Fremdling", sagt Lange in seiner Lehre von der Apperzeption, „tritt der Mensch in das Leben; er weiß nichts von der Welt, die ihn aufnimmt; dieselbe ist ihm vielmehr ein neues, ein unbekanntes Land, das er erst erforschen, erst erkämpfen muß. Wie geschieht das? Mit tausend Reizen stürmt die Natur auf seine Sinne ein; sie sendet ihm die Strahlen des Lichtes, damit sie seine Augen öffnen für die unzähligen Dinge der Außenwelt; sie klopft in Ton-, Temperatur- und Tastreiz und all die anderen Erregungen der sensitiven Nerven an die Pforten des Menschengeistes und begehrt Einlaß. Und die Seele antwortet auf diese Reize mit Empfindungen und Vorstellungen; sie bemächtigt sich der Außenwelt, indem sie dieselbe wahrnimmt." Aus dieser Wechselwirkung zwischen Seele und Außenwelt, welche an die Vermittlung des Nervensystems geknüpft ist, gehen zunächst die sinnlichen Empfindungen hervor. Sie sind das Fundament aller weiteren Thätigkeit des menschlichen Geisteslebens, die Elemente, aus denen sich alle höheren Geistesgebilde entwickeln. An sich haben freilich die Empfindungen wenig Wert; von Bedeutung für die geistige Entwicklung werden sie erst dadurch, daß man sie mit dem Gegenstande,

von dem der Reiz ausging, in Verbindung bringt. Ist das geschehen, so sind die Empfindungen zu Wahrnehmungen geworden. Aus den Wahrnehmungen wiederum entstehen die Anschauungen. Indem man nämlich verschiedene gleichzeitige Wahrnehmungen, welche von einem und demselben Objekte als Ausgangspunkt kommen, in dem Bewußtsein zu einer Einheit, einer Gesamtwahrnehmung verbindet und dieselbe mit den einzelnen Wahrnehmungen als Merkmal auf den betreffenden Gegenstand überträgt, hat man die Anschauung. In dieser Gesamtwahrnehmung bilden gewöhnlich die Gesichtswahrnehmungen den Mittelpunkt; der wesentlichste Teil dessen, was man wahrnimmt, wird angeschaut, und daher hat man jene Gesamtwahrnehmung als Anschauung bezeichnet. Bei der Wahrnehmung ist nur ein Sinn thätig und eine Empfindung kommt zum Bewußtsein. Die Anschauung ist ein durch mehrere gleichzeitige Sinnesempfindungen vermitteltes Geistesgebilde. — Die Sinnesempfindungen und somit die Wahrnehmungen und Anschauungen sind zunächst allerdings an die Gegenstände, welche den Reiz aussenden, gebunden; sie verschwinden aber nicht mit den Objekten. Von ihnen verbleibt vielmehr ein Bild in der Seele, welches wir als Vorstellung bezeichnen; dasselbe kann wieder in das Bewußtsein treten, ohne daß der entsprechende Sinnenreiz wiederholt wird. — Auf diesen beiden Eigenschaften der Vorstellungen, Fortdauer in der Seele und Unabhängigkeit von der Wiederholung des Sinnenreizes, beruht jede höhere geistige Entwicklung des Menschen. — Die Gesamtheit aller Vorstellungen sind nämlich das Gebiet der Verstandesthätigkeit; nur innerhalb desselben kann der Geist seine Zusammenstellungen, seine Abstraktionen, kurz jegliche Thätigkeit entfalten. Von der Mannigfaltigkeit der Vorstellungen wird die Höhe der geistigen Bildung bedingt. — Es gilt nämlich, dies erfahrungsmäßig erworbene Wissen denkend zu verarbeiten; denn so erst wird es zu einem wesentlichen Teil der Geistesbildung. Es müssen die einzeln erworbenen Vorstellungen unter sich verglichen, das Gleichartige muß zusammengefaßt, das Ungleichartige herausgestellt und abgestreift werden, um so zum Begriff zu gelangen. Die Begriffe sind gleichsam eine Gruppirung der einzelnen Vorstellungen und Anschauungen, aber eine Gruppirung, die den inneren Zusammenhang des einzelnen herbei-

führt. Sie sind die ersten und wesentlichsten Produkte in der Verarbeitung der durch sinnliche Anschauung vermittelten Vorstellungen. Durch sie wird das Mannigfaltige unter einheitliche Gesichtspunkte gebracht und dadurch der Übergang von der Auffassung des Thatsächlichen zur Bildung der Einsicht herbeigeführt; denn der innere Zusammenhang der Thatsachen nach Ursache und Wirkung, nach Grund und Folge u. s. w. kann nur durch Schlüsse verstanden werden; diese aber sind ohne abstrakte Vorstellungen nicht möglich. Wo aber diese Begriffe ohne die nötigen anschaulichen Vorstellungen, aus denen sie abgeleitet sind, den Kindern gegeben werden, da bleiben sie leere Wortschälle, die für das Kind einen geistigen Gewinn nicht verzeichnen. Sie sind Wörter, die wohl mechanisch angelernt werden können, welche aber, da ihnen ein greifbarer Inhalt fehlt, zur Verknüpfung mit neuen Begriffen und so zur Bildung von neuen Geistesprodukten nicht verwandt werden können. — Aber wir unterscheiden ja außer der sinnlichen noch eine innere Anschauung. Religiöse Begriffe z. B. lassen sich nicht sinnlich nach ihren einzelnen Momenten vorführen. Aber auch sie haben ihre anschaulichen Grundbestandteile, die herauszufinden sind aus dem, was das Kind an sich, seinen Eltern und anderen Personen erlebt hat, oder was sich ihm an der Hand von biblischen oder geschichtlichen Erzählungen zur inneren Erkenntnis bringen läßt. — Wo es sich um wahre Geistesbildung handelt, da darf die äußere oder innere Anschauung nirgends fehlen; für rein geistige Exerzitien ist die Volksschule kein Feld. Sie hat zunächst und hauptsächlich sinnliche Anschauugen zu vermitteln — das geschieht im Anschauungsunterichte, in der Heimatkunde und im naturgeschichtlichen Unterrichte; aber auch die Regeln und Gesetze der Sprache, die Lehrsätze der Mathematik, die Gesetze der Physik, die religiösen und geschichtlichen Begriffe haben nur für die geistige Bildung Bedeutung, wenn sie aus anschaulicher Basis erwachsen sind. Doch genügt es nicht, z. B. den Begriff des Verrats an einem Beispiel, wie dem des Judas, zu entwickeln; was sonst an Beispielen dieser Art im Unterrichte vorkommt oder vorgekommen ist, darf zur Illustration nicht fehlen. Denn jeder Begriff hat einen Inhalt, d. h. eine Summe charakteristischer Merkmale, die sich aber als solche doch nur dann erkennen

lassen, wenn man einen größtmöglichen Teil des Umfanges des Begriffes einem Vergleiche unterzieht.

Also — alle erste Erkenntnis beruht auf sinnlicher Anschauung, alle Regeln und Gesetze, alle Begriffe haben nur dann für die Bildung des Geistes einen Wert, wenn sie aus anschaulichem Grunde erstanden sind — darum gilt für allen Unterricht die Regel: Baue auf Anschauungen auf. Hören wir auch ein Wort Diesterwegs in dieser Sache! Er sagt: „Alle Entwicklung des menschlichen Geistes beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen, welche im Geiste Empfindungen erregen; diese werden zu Anschauungen verknüpft und diese Anschauungen vom Verstande zu allgemeinen Vorstellungen und Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen beruhen — sonst fehlt ihnen der Gehalt, sie sind hohl und leer, und die Wörter, die sie bezeichnen, sind nichts anderes als leere Wortschälle“. In der praktischen Anwendung dieses Gedankens und der Wertschätzung der Anschauung ging Diesterweg sogar so weit, daß er in der Physik der sinnlichen Beobachtung einen besonderen Kursus zuwies, dem dann die logische Verarbeitung dieser Beobachtungen in einem folgenden Kursus sich anschloß. Auf diese Weise ließ sich um so eher eine breite, anschauliche Basis schaffen. Aber der Mensch ist nicht ein zu einer bestimmten Zeit bloß anschauender und zu einer folgenden Zeit ein bloß denkender Mensch, bei ihm folgen Anschauung und Denken unmittelbar auf einander und dürfen darum auch im Unterricht nicht in solcher Weise getrennt werden, wie Diesterweg und Heussi es in der Physik versuchten. Diesterweg selbst ist auch später davon zurückgekommen. — Einen zweiten praktischen Beweis von der Wertschätzung der Anschauung und der Herausleitung objektiver Wahrheiten aus Anschauungen gewährt uns Diesterweg in seiner Himmelskunde. Den Anfang des Unterrichts bilden Beobachtungen, also sinnliche Wahrnehmungen, die zu Anschauungen erhoben werden. Erst erfolgen Beobachtungen über dem Horizont, und zwar an der Sonne, dem Monde und den Sternen gemacht. Den ersten Übergang von diesen sinnlichen Beobachtungen zur objektiven Wahrheit bildet eine Betrachtung über die Gestalt der Erde. Angeknüpft wird wieder an Anschauungen, und zwar an der

Erfahrung, die jeder an sich entfernenden oder sich nähernden Schiffen macht, ferner an sonstigem Gelernten; die Kinder wissen z. B. von der Weltumseglung Magelhaens; anderes, was zur Eröffnung der Wahrheit notwendig ist, muß allerdings mitgeteilt werden, so das Verschwinden der Gestirne bei Reisen nach Norden oder Süden. Alle diese Momente, zusammengehalten mit den früher gemachten Beobachtungen, führen sodann zu der objektiven Wahrheit von der Kugelgestalt der Erde. Diese Wahrheit ist aber nicht dem Kinde fertig gegeben — das Kind hat sie vielmehr selbst durch Vergleichung aller derjenigen Momente, welche für eine solche Auffassung sprechen, gefunden. Die Wahrheit ist anschaulich entwickelt. — Wenn ich ferner noch hinweise auf Diesterwegs Geometrie und auf seine Forderung, jegliche religiöse Unterweisung an die Heilsgeschichte anzuknüpfen, so wird wohl genug geschehen sein, um zu beweisen, wie hoch Diesterweg die Anschauung für den Unterricht schätzte.

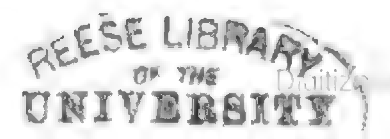
Die bisherigen Erörterungen haben nachzuweisen versucht, daß in dem kindlichen Geiste jegliche wahre Erkenntnis auf klaren äußeren, d. h. sinnlichen oder inneren Anschauungen beruht, und deshalb mußte die Forderung: „Unterrichte anschaulich!“ als eine unbedingte gelten. Nun läßt sich aber jede Erkenntnis auf Anschauungen zurückzuführen und somit könnte es gleichgültig erscheinen, welcher Unterrichtsstoff und in welcher Folge er dem Kinde dargeboten würde. Dem gegenüber ist aber zu bedenken, daß der Begriff Anschaulichkeit ein sehr relativer ist. Was für den einen Menschen anschaulich genannt werden kann, ist dies nicht auch unbedingt für den andern. Die Erfassung dieser Erkenntnis fordert nur fünf gesunde Sinne; die Erwerbung jener setzt eine Reihenfolge von Begriffen und Beziehungen derselben unter einander voraus. Dort wende ich mich hauptsächlich nur an die Sinne, hier wieder wird auf ein scharfes Denken gerechnet, um das Neue anzueignen. Die Natur des kindlichen Geistes bringt es aber mit sich, daß das Denken lange Zeit überwiegend sinnlich ist; rein innerliche Überlegungen, starke Anstrengungen des Geistes sind nicht seine Sache, und würden wir das Kind dazu nötigen, so würden wir seinem Geiste schaden. Es gilt hier, das Wort

des Herrn an seine Jünger zu bedenken: „Ich habe euch noch viel zu sagen; aber ihr könnt es jetzt nicht tragen“. In den ersten Schuljahren sind darum besonders diejenigen Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsstoffe heranzuziehen, welche sinnliche Anschauungen vermitteln: Anschauungsunterricht zunächst, hernach Naturgeschichte und heimatkundliche Geographie, — alles unter Zugrundelegung der sachlichen Objekte oder ihrer getreuen Abbildungen. An der genauen Auffassung der hier gebotenen Anschauungen und an ihrer begrifflichen Verarbeitung soll die Denkkraft des Kindes erstarken, um auch allmählich festere Kost verdauen zu lernen. — Solche Unterrichtsstoffe, welche an die innere Anschauung allein appellieren, treten in den ersten Jahren zurück, und was biblische Geschichte und Lesestücke nach dieser Seite voraussetzen, das muß das Kind auf Grund eigener Erfahrung oder durch Erfahrung an seinen Eltern und Mitmenschen an sich zu erleben imstande sein, sonst darf es nicht vorkommen. — In jeglichem Gegenstande muß zunächst dasjenige, was auf sinnliche Anschauungen sich zurückführen läßt, ausgewählt werden und dasjenige, was mehr an die Denkkraft sich wendet, nachfolgen. Aber wir können und sollen auch nicht den kindlichen Geist immer mit sinnlichen Anschauungen beschäftigen. Gilt es doch in den wenigen Schuljahren das Kind zu befähigen, später selbständig seinen Aufgaben gerecht zu werden und darum alle seine Geisteskräfte harmonisch auszubilden an den wichtigsten religiösen und nationolen Kulturstoffen. Unter diesen aber sind viele, die nicht unmittelbar auf sinnlichen Anschauungen beruhen, oder wenn, die dann nicht auch der sinnlichen Anschauung wirklich immer dargeboten werden können. Aber auch diese Stoffe soll der Verstand des Kindes anschaulich erfassen und sodann seinem Vorstellungskreise zur weiteren Benützung eingliedern. Wie geschieht das? Es ist eine allbekannte Thatsache, daß, wenn mehrere Personen dasselbe wahrnehmen, sie doch nicht genau gleiche Vorstellungsbilder in ihrem Innern erzeugen. Von einer Landschaft empfängt der Landschaftsmaler ein anderes Bild als der Dichter und dieser wieder ein anderes als der Landmann. Eine und dieselbe Rede wird ja beinahe so oft anders gedeutet, als Zuhörer da sind. Erinnern Sie sich z. B. der verschiedenen

Auffassungen, welche die Dittessche Diesterweg-Rede in Berlin gefunden hat. Der Orthodoxe urteilt anders darüber als der Freisinnige; der Besonnene anders als der Stürmer. Fragen wir nach dem „Warum“ dieser verschiedenen Auffassungen! Bei der Erfassung neuer Wahrnehmungen, neuer Begriffe, neuer Gedankenreihen u. s. w. wird der ganze Vorstellungsinhalt der Seele, soweit er in irgend einer Beziehung zu dem Neuen steht, in Thätigkeit versetzt. Von ihm beeinflußt erfaßt und beurteilt man das Hinzukommende; und weil nun der Gedankenkreis der einzelnen Menschen nie ganz gleich ist, so fällt auch ihr Urteil mehr oder minder verschieden aus, ebenso auch die Eingliederung des Neuen in den vorhandenen Vorstellungsinhalt. Mit je reicheren Vorstellungen man demselben entgegen tritt, desto schneller und dauerhafter geht die Eingliederung vor sich. Wo keine entgegenkommenden Geistesprodukte sich finden, da bleibt das Hinzukommende isoliert und ohne Bedeutung für die Förderung der Geisteskraft. Die Psychologie nennt diesen Vorgang der Hülfe des vorhandenen Vorstellungsinhaltes bei der Erfassung und Aneignung des Neuen die Apperzeption. Sie geht um so leichter von statten, je mehr dem Neuen verwandte Vorstellungen im Geiste sich finden und umgekehrt. Daraus folgt nun für den Unterricht, daß die geistige Fassungskraft des Schülers durch den Unterricht, eben durch Herbeiführung von apperzipierenden Vorstellungen gehoben, gefördert werden kann und natürlich auch muß. Denken wir zunächst an unsere Sechsjährigen, die erst in die Schule eintreten! Wie steht es mit ihrem Gedankenkreise zur Erfassung neuen Bildungsmaterials? Jean Paul sagt an einer Stelle, daß ein Kind in den drei ersten Jahren seines Lebens mehr lerne als ein Erwachsener in seinem akademischen Triennium und daß ein Weltumsegler seiner Amme mehr Anschauungen verdanke, als allen Völkern der Welt, die er besucht. Den größten Teil des Wortschatzes seiner Muttersprache, wenn auch vielleicht im heimatlichen Dialekt, das Vaterhaus, die Straße, den Hof, den Garten, den Wald mit ihren vielen Dingen, die Leute der Heimat, alles lernte er kennen und benennen. (Lange: „Über Apperzeption“). Das sind die zahlreichen Anschauungen, die das Kind in die Schule mitbringt und die den Grund und Boden aller ferneren Erkenntnis bilden.

Der Hügelzug auf der heimischen Dorffeldmark dient später zur Verdeutlichung der Gebirgsketten fremder Länder; das heimatliche Flüßchen hilft ein Bild der Riesenströme Asiens und Amerikas bilden; bei der lebhaften Schilderung der Person Barbarossas oder Karls des Großen schwebt sicherlich vor dem inneren Auge des Kindes eine bestimmte Person aus seiner Bekanntschaft — so wandelt das Kind bei der Vertiefung in fremde und vergangene Zustände, Personen u. s. w. stets auf heimatlichem Boden, und darin besteht die ungeheure Bedeutung dieser Stoffe für die weitere Ausbildung des kindlichen Geistes. — Freilich, beim Eintritt in die Schule sind die Vorstellungen der Kinder in dieser Richtung sehr roh, auch lückenhaft, und um sie zu brauchbaren Hülfen bei der Apperzeption zu gestalten, hat der Lehrer hier zu mehren, dort zu klären. Aber anknüpfen muß die Schule an das Vorhandene und darauf weiter bauen. Heimatkunde in des Wortes weitester Bedeutung, das ist ein Hauptgegenstand des Unterrichts in den ersten Schuljahren: Anschauungsunterricht, Heimatkunde im engern Sinne, heimatliche Naturbeschreibung, heimatliche Geschichte, Lesen darauf bezüglicher Stoffe — das sind die verschiedenen Zweige dieses Unterrichts.

Aber das Kind kann nicht während seiner ganzen Schulzeit mit sinnlichen Anschauungen und heimatlichen Stoffen beschäftigt werden. Die Unterrichtsstoffe weisen uns in weit zurückliegende Zeiten, in entfernte Gebiete, die dem Auge des Kindes nicht zugänglich sind; auch das Gebiet der Begriffsbildung und der Beziehungen der Begriffe auf einander, also der Urteile, darf nicht vernachlässigt werden, wenn das Kind später als brauchbares Glied der Gemeinschaft soll thätig sein können. Wie soll denn nun da verfahren werden, wenn wir der Fassungskraft des Kindes angemessen fortschreiten wollen? Die Lehre von der Apperzeption giebt uns darüber den nötigen Aufschluß. Der Wissensstoff wird dem Schüler in einer solchen Reihenfolge geboten, daß das Vorhergehende stets das Verständnis und die Aneignung des Nachfolgenden bedingt. Lückenloser, stufenmäßiger Fortschritt in jedem einzelnen Fache, das ist neben Anschaulichkeit die Forderung, deren Erfüllung dazu verhilft, daß die Kinder alles erfassen und verstehen lernen. Wird diesen


REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

Forderungen von einem Lehrer entsprochen, so bewegt ersich sicherlich stets innerhalb der Fassungskraft seiner Kinder, die er dann durch seinen Unterricht von Stufe zu Stufe hebt. — Die Einführung in die Religionslehre setzt beispielsweise die Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte, die ja hauptsächlich das Anschauungsmaterial für die mehr abstrakten Lehren der Ethik und Dogmatik liefert, voraus. Die erste Behandlung der Multiplikation fordert die Beherrschung der Addition bis zu einem gewissen Grade. Die Erfassung des Gewitters als eine elektrische Naturerscheinung bedingt die Bekanntschaft mit den elektrischen Grunderscheinungen, sonst bleibt sie eine Erkenntnis ohne Wert und Zusammenhang im kindlichen Geiste. Wer mit Junge in dem klaren, gemütvollen Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur das Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts sieht, der muß, ehe er um die Erfassung des Ganzen sich bemüht, solche Einheiten im Kleinen erkennen lassen, das sind die Lebensgemeinschaften. Deren Verständnis wiederum setzt aber die Erkenntnis der Einheit in den einzelnen Naturgegenständen voraus. Also: Einzelbeschreibung, Besprechung von Lebensgemeinschaften, Auffassung der Erde als etne Lebensgemeinschaft, das das wäre dann der der Fassungskraft des Schülers angemessene Gang.

Hinsichtlich des eben besprochenen Punktes noch einige Auslassungen Diesterwegs! Er sagt: „Ohne die Kenntnis des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung desselben möglich. Man weiß ja sonst nicht, was vorauszusetzen, wo anzuknüpfen ist“; ferner: „Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt“; und: „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort; schreite dabei vom Bekannten zum Unbekannten und verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den Entwickelungsgesetzen des Schülers“. Es mag hier noch erwähnt werden, daß gegen den ersten dieser Grundsätze Diesterwegs sehr häufig da gefehlt wird, wo ein und derselbe Gegenstand im Laufe der Schuljahre mehrfach vorkommt, wie z. B. die biblischen und historischen Stoffe. Hier verlangt die Anknüpfung an die Fassungskraft des Schülers bei der zweiten oder drittmaligen

Behandlung nicht, daß der Stoff behandelt werde, als sei er nie vorgekommen; erst heißt es, den erarbeiteten Stoff und die behaltenen Gedanken herausstellen und darauf weiterbauen. Andernfalls verliert man viel kostbare Zeit und was noch mehr wiegt — die Kinder verlieren das Interesse.

Hat die Schule durch anschauliche Behandlung, sowie durch eine von der Fassungskraft der Schüler bedingte stufenmäßige Gliederung des vorgeführten Unterrichtsstoffes bewirkt, daß das Neue nicht gegeben, nicht mitgeteilt, sondern aus des Kindes eigenem Vorstellungsinhalt ihm entgegengebracht ist, so bleibt ferner die Aufgabe, das Erworbene zum Eigentum des kindlichen Geistes zu machen. Freilich sind wir über die Ansicht der alten Schule, die nur ein Stoffwissen erzeugte, und die die Menge des eingelernten Stoffes ohne weiteres als Maßstab der erlangten Bildung ansah, glücklicherweise hinaus; aber trotzdem wird auch in unserer Zeit, vielleicht in den meisten Fällen unbewußt, auf die Aneignung einer möglichst großen Menge positiven, oder wenn Sie lieber wollen, präsenten Wissens, zu sehr gehalten. Alle diejenigen, welche mit aufrichtigem Sinne Dörpfelds didaktischen Materialismus gelesen, werden mir wahrscheinlich zugeben, daß auch sie hin und wieder, und vielleicht sogar öfter, jenem Fehler verfallen sind. Aber auch jener Einseitigkeit, die durch Pestalozzi herbeigeführt wurde, nämlich allein den formalen Zweck des Unterrichts zu betonen, dürfen wir nicht verfallen. Stundenlang über ein Loch in der Tapete oder andere wertlose Dinge sprechen, um die Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft zu bilden, muß ebenso sehr verurteilt werden, wie die alleinige Betonung der Aneignung einer möglichst großen Stoffmenge. Beide Richtungen, einseitig befolgt, vermitteln nicht die rechte Geistesbildung. Wo zu sehr auf Aneignung einer großen Menge Wissens gesehen wird, da bildet man unselbständige Charaktere — im andern Fall dagegen altkluge Menschen, die, gewohnt allenthalben Urteile zu fällen, unbekümmert darum, ob auch die nötigen Vorbedingungen dazu erfüllt sind, darauf los räsonnieren. Wie immer, so liegt auch in diesem Falle das Richtige in der goldenen Mitte, und Diesterweg war es, der sie betreten ließ. Er betonte mit Pestalozzi die formale Bildung, aber erreicht an materiell wertvollen

Stoffen. Wohl soll das Urteilsvermögen des Kindes so viel als nur möglich geübt werden, denn um so stärker und zuverlässiger und selbständiger wird es — aber andererseits ist das Behalten eines verstandesmäßig verarbeiteten Stoffes für die Bildung und Einsicht ein notwendiges Erfordernis. Wo Neues erfaßt werden soll, muß doch eine möglichst große Menge appérzipierender Vorstellungen im Geiste bereit liegen. Dafür sorgte nun freilich in gewisser Weise der menschliche Geist selber ohne besondere Veranstaltungen. Es ist eine wichtige Eigenschaft desselben, von allen Eindrücken — seien sie nun veranlaßt durch sinnliche Reize oder durch Einwirkungen im Geiste ruhender Vorstellungen auf einander — ein Erinnerungsbild zu behalten. Ohne diese Erinnerungsbilder würde sich das Seelenleben immer nur auf das Gegenwärtige beziehen und müßte in jedem Augenblick wieder von neuem beginnen; eine Entwicklung und Ausbildung des Geistes wäre ohne diese Eigenschaft unmöglich. Infolge der Fortdauer der Eindrücke in der Seele sammelt sich ein Schatz von Seelengebilden an, dessen Größe mit jeder neuen Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung wächst; dessen Wert aber durch die immer zahlreicheren, möglichen Wechselwirkungen dieser Vorstellungen unter einander mit jeder Erwerbung gesteigert wird. Unter geeigneten Umständen können alle diese, für gewöhnlich unbewußt im Geiste ruhenden Vorstellungen in das Bewußtsein zurückkehren. Die Kraft der Seele, mittels der sie Vorstellungen unbewußt festhält und, wenn angetrieben, bewußt werden läßt, nennt man Gedächtnis. Die erste Einfügung in das Gedächtnis geschieht ja, wie das Vorhergehende ergiebt, durch den betreffenden Vorgang im Geiste selbst, und zwar um so sicherer und nachhaltiger, je klarer der Vorgang von dem Kinde erfaßt wurde und je größer auch infolgedessen seine Aufmerksamkeit, sein Interesse war. Jeder von Ihnen weiß ja aus eigener Erfahrung zur Genüge, daß diejenigen Unterrichtsstoffe, deren anschauliche Behandlung einem besonders gelang und die deshalb auch die volle Aufmerksamkeit des Schülers wachriefen, am besten sitzen. — Aber kein Seelengebilde, auch wenn es ursprünglich mit größter Schärfe erfaßt wurde, beharrt für alle Zeiten ungeschwächt und frisch. Man muß, um dasselbe lebendig und zur Mitwirkung bei der

Erfassung neuer Geistesgebilde fähig zu erhalten, besondere Übungen, Wiederholungen, eintreten lassen. Wiederholen heißt, um mit dem alten Dörpfeld zu reden, dieselbe geistige Aktion noch einmal vollziehen. Es genügt also nicht, den Namen einer Vorstellung oder eines Begriffes sich von den Kindern wieder nennen zu lassen. Derselbe kann dem Gedächtnisse verblieben sein, ohne daß das Wesen dessen, wofür er nur ein Kleid ist, auch haften geblieben. Eine sinnliche Vorstellung wird wiederholt, indem man sie nach ihren einzelnen Merkmalen anschauungsweise wieder erzeugt; desgleichen ein Begriff dadurch, daß er an der Hand konkreter Beispiele nach den beiden Akten des Vergleichens und Zusammenfassens des Gleichen noch einmal erkannt wird. — Wo in solcher Weise die Wiederholung vorgenommen wird, da bleiben Namen und Inhalt beisammen; kein leeres Wortwissen ist die Folge, sondern ein Wissen, das, weil mit Verständnis erfaßt, auch zur Aneignung und Beurteilung weiteren Bildungsmaterials im Geiste wach liegt. Denn den Zweck hat ja die Anhäufung des Wissens im Geiste, mit seiner Hilfe Neues zu erfassen, und je mehr Vorstellungen sich finden, zu denen das Neue in Beziehung treten kann, desto mehr Nägel sind auch gleichsam durch das Neue hindurchgetrieben, um es unauflöslich dem Geiste anzuhaften. Isoliert soll schlechterdings in unserem Geiste nichts stehen; soll es Wert haben, muß es mit dem Vorhandenen in einen Zusammenhang treten. „Der Knabe muß", wie Lessing da sagt, wo er von dem besonderen Nutzen der Fabel in den Schulen spricht, „gewohnt werden, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern wußte, in der Geschwindigkeit vergleichen und achtgeben, ob er durch diesen Vergleich nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt wurden". — Der Knabe muß, wie Lessing sich ausdrückt, beständig aus einer Scienz in die andere hinüberschauen lernen; das ist die richtige Konzentration des Unterrichts und eine vorzügliche Hilfe zur Aneignung des Dargebotenen. — Das Wissen hat aber nur dann die rechte Bedeutung, wenn es auch zum Können wird; das heißt, wenn es mit der Fertigkeit in der Handhabung und Anwendung des Wissens — sei es nun, daß diese sich äußere in der mündlichen oder schriftlichen Darstellung oder in seiner

Verwendung auf Aufgaben aller Art — verbunden ist. Diese Beschäftigungen der Schüler sind nicht bloß eine wohlthätige Abwechselung in dem Einerlei des Unterrichts und eine vorzügliche Anspannung der Selbstthätigkeit des Kindes, sondern eine wirksame Hilfe bei der Befestigung dee Unterrichtsstoffes. Im Rechnen und in der Geometrie z. B. wird ja so ziemlich die ganze Einprägungsarbeit von den Anwendungsbeispielen besorgt. Ist die Bedeutung des Rabatts und die Art und Weise seiner Berechnung zur Einsicht des Knaben gebracht, so bedarf es keiner besonderen Wiederholung, falls nur das Rechenbuch es an der nötigen Anzahl der Rechenaufgaben, der Anwendungsbeispiele, zur rechten Zeit nie fehlen läßt. Und sicherlich giebt es keine bessere Weise, z. B. den Satz, daß die Winkel an der Basis eines gleichschenkligen Dreieckes gleich sind, einzuprägen, als die, sich der Hilfe geometrischer Aufgaben im Anschluß an jenen Satz zu bedienen. Die Aufgaben: Zeichne ein gleichschenkliges Dreieck, von dem die Grundlinie und ein Winkel an derselben gegeben sind — oder ein Schenkel und der Winkel an der Spitze und andere — führen jenen Satz fort und fort wieder vor und besorgen so seine unverlierbare Aneignung. — Es hat sich demnach ergeben, daß ein bestimmtes Maß — und je größer desto besser — von festgelegtem Wissen durchaus nötig ist; aber dies Wissen darf nicht ein bloßes Wortwissen sein — sondern muß beruhen auf klarer, anschaulicher Erkenntnis, muß unter einander in festem organischem Zusammenhange stehen und die nötige Beweglichkeit zur Anwendung auf verschiedenerlei Aufgaben innerhalb seines Bereiches besitzen. Wo die Schule dies erreicht, hat sie ihre Schuldigkeit gethan. — Hören Sie nun noch einige Auslassungen Diesterwegs bezüglich dieses Punktes. Er sagt: „Man soll dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann.“ — „Nach meiner Erfahrung wird der Schüler nur desjenigen Gegenstandes ganz Meister, den er wiederholt und oft zu durchdenken und zu behandeln veranlaßt wird. Öftere Wiederholung und, was die Hauptsache ist, Betrachtung desselben Gegenstandes von den verschiedensten Seiten bringt endlich vollkommene Einsicht und Fertigkeit.“ — Und zwei Hauptgrundsätze Diesterwegs in seinem Wegweiser lau-

ten: Erstens: „Sorge dafür, daß die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben“, und zweitens: „Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich; errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig; verbinde namentlich das Wissen mit dem Können, und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlauf übergeben ist.“ Die Bedeutung aber der Aufgaben und Anwendungsbeispiele für die Einprägung hat Diesterweg durch die Verbindung des Zeichnens und Rechnens mit der Geometrie und durch seine Fragen und Aufgaben am Schlusse jedes Abschnittes seiner Himmelskunde hinlänglich zu erkennen gegeben.

Schon in den vorhergehenden Punkten ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, daß das Kind so viel als möglich selbstthätig den Erwerb neuen Bildungsmaterials vollziehen soll. Ohne Selbstthätigkeit kann von einem wahrhaft bildenden, einem entwickelnden Unterricht überhaupt nicht die Rede sein. Wo aber Selbstthätigkeit im Unterricht das Ziel des Lehrers ist, darf er den Lehrstoff nicht als einen fertigen, einen gemachten ansehen; wenn das, so wird er den Kindern denselben einfach geben, übermitteln, und sie nehmen ihn auf, verhalten sich bloß rezeptiv. Sieht er dagegen den Stoff als einen zu findenden, zu suchenden an, so gehen die Kinder auf Veranlassung des Lehrers von irgend einer Wahrheit aus, untersuchen sie, oder das, was daraus folgt und gelangen so durch eigenes Nachdenken zur neuen Wahrheit. Diese letztere Weise kann sowohl des reinen Vortrags als auch der Frage sich bedienen. Ein Meister in der entwickelnd-vortragenden Lehrweise war Schleiermacher, in der entwickelnd-fragenden Sokrates. Wo es sich, wie in der Schule, um Kinder handelt, ist die rein vortragende Lehrform nicht angebracht. Sie stellt zu hohe Anforderungen an die Geisteskraft und namentlich an die Aufmerksamkeit des Kindes; außerdem bietet sie nicht die nötige Sicherheit, daß die Schüler überall auch dem Gedankengange der Entwicklung wirklich folgen. Die Schule hat sich darum der entwickelnd-fragenden Lehrform zu bedienen. Diese Weise des Wechselverkehrs zwischen dem Lehrer und dem Schüler kann natürlich im wahren Sinne des Wortes nur da Verwendung finden, wo es sich um Unterrichtsobjekte handelt, die der Wahrnehmung des Kindes auch wirklich

zugänglich sind. Historische und statistische Stoffe z. B. können nicht entwickelt, sie müssen gegeben werden. Aber auch im Anschluß an diese Stoffe kommen genugsam Gedanken vor, die sich mit Notwendigkeit aus dem Mitgeteilten ergeben. Derartige Schlüsse hat der Lehrer finden zu lassen, sie zu geben wäre eine Versündigung an seinen Kindern. In allen denjenigen Unterrichtsgegenständen sodann, welche der äußeren oder der inneren Anschauung der Kinder geöffnet sind, tritt die entwickelnd fragende Lehrform in vollem Umfange auf. Ihr Wesen besteht darin, Anleitung zu geben, aus dem Bekannten neue Schlüsse, neue Definitionen, Regeln, Lehrsätze u. s. w. zu finden, Zu dem Zweck hat der Lehrer zunächst dies Bekannte in voller Klarheit vor die Seele des Kindes treten zu lassen und falls sich irgendwo Lücken und Unklarheiten ergeben, welche den Fortschritt zur Erkenntnis der neuen Wahrheit erschweren, diese fortzuschaffen. Soll z. B. ein Gattungsbegriff mit den Kindern entwickelt werden, so setzt das eine klare Beschreibung der besprochenen Arten zunächst voraus. Die Beschreibung dieser Arten ist vor Herausstellung des Gattungsbegriffes zu wiederholen und zwar mit besonderer Betonung des Gleichartigen in denselben. Ist das geschehen, dann sind die Kinder mit Leichtigkeit befähigt, die gestellte Aufgabe selbständig zu lösen. Veranlaßt zur Lösung dieser Aufgabe werden die Kinder durch die Fragen des Lehrers. Der Weg zu dem gesteckten Endziel ist in den meisten Fällen ein zu breiter, als daß ihn die Kinder mit einem Schritt zu durchmessen vermöchten. Darum zerlegt ihn der Lehrer in eine Reihe kleinerer Teilstrecken, deren Entfernung so abgemessen ist, daß das Kind sie unter Hülfe des Lehrers überschreiten kann. Die Hülfe aber besteht nur darin, die Bedingungen, unter denen der Schritt gewagt werden kann, dem kindlichen Geiste klar vor die Augen zu legen, im übrigen muß dann das Kind den Schritt selbstthätig vollziehen. In der Frage des Lehrers ist die Aufforderung, diesen Schritt zu vollziehen, mit enthalten. Enthält die Frage, wie es leider nur zu oft der Fall ist, nicht bloß die Bedingungen zur Lösung der gestellten Aufgabe, sondern auch die Lösung selbst, wenn auch vielleicht in etwas anderem Gewande, als der Schüler sie wiedergiebt, so hat sie ihren Zweck verfehlt. Für die Entwicklung

des kindlichen Geistes hat sie nicht mehr Bedeutung, als die vorgesagte, mitgeteilte Wahrheit. Ist z. B. die Aufgabe gestellt: 53 kg = 120,00 ℳ, wie teuer sind darnach 16 kg? und ich frage: Wie viel kosten 53 kg? Antwort 120,00 ℳ. Wie viel kostet 1 kg? Antwort $\frac{120,00 \text{ ℳ}}{53}$ Wie viel kosten 16 kg? Antwort $\frac{16 \times 120 \text{ ℳ}}{53}$ — so ist diese Weise der Behandlung verwerflich, sie giebt in den Fragen, was der Schüler selbst zu finden vermag. — Das Kind muß wissen, daß jede Rechenaufgabe ein Gegebenes und ein Gesuchtes enthält. Letzteres ist mit Hülfe des ersteren zu finden. Ferner ist das Kind zu der Einsicht zu bringen, daſt sich der Preis von 16 kg mit Leichtigkeit bestimmen ließe, falls der für 1 kg bekannt wäre. Dieser Preis läßt sich aber aus dem, was die Aufgabe giebt, herausfinden. Wird so die Aufgabe behandelt, dann nimmt man die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch und macht zugleich die Art und Weise der Lösung, die er selbst gefunden, zu seinem unverlierbaren Eigentum. — Die Katechese hat aber nicht allein darauf zu achten, daß die einzelne Frage eine dem Standpunkte des Schülers angemessene und denselben fördernde Aufgabe enthält, auch die ganze Fragereihe, bis zu dem Endergebnis hin, hat der Lehrer in entwickelnder Folge anzuordnen. Jede Frage muß gleichsam das Glied einer Kette sein, die zerrissen ist, falls eins der Glieder herausgelöst wird. In einer katechetischen Fragereihe müssen immer die vorhergehenden Fragen mit ihren Antworten die notwendigen Vorbedingungen zur Beantwortung der nachfolgenden liefern. Bei einer solchen Anordnung der Fragereihen wird der Unterricht wahrhaft verstandesbildend. — Und noch einige andere wesentliche Vorzüge der katechetischen Methode lassen Sie mich kurz berühren. — Unser Unterricht ist Klassenunterricht. In einer Klasse befinden sich aber Kinder mit ganz verschiedenen geistigen Fähigkeiten. An die Lehrweise ist nun doch die Forderung zu stellen, sich allen möglichst anbequemen zu können. Die fragende Lehrweise besitzt diese Geschmeidigkeit. Sowohl nach der Form, in welcher die Frage auftritt, wie nach dem Inhalt, welchen sie zur Beantwortung an die Hand giebt, vermag sie den verschiedensten Geistes-

bedürfnissen sich anzupassen. — Durch die Frage tritt ferner der Lehrer in einen fortwährenden, unmittelbaren Verkehr mit seinen Schülern. Indem er bald hier, bald dort mit seiner sondierenden Frage anklopft, bietet ihm diese Weise Gelegenheit, auf der Stelle zu beurteilen, ob das Kind auch wirklich dem Gedankengange der Entwicklung gefolgt ist, eventuell wo die Lücke sich findet. — Außerdem hat die katechetische Methode z. B. vor dem Lehrverfahren der Herbart-Zillerschen Richtung den Vorzug, daß sie auf ihrem Gange die Umwege möglichst vermeidet. Der Lehrer ist es ja, der durch seinen Zügel hauptsächlich den Gang der Entwicklung bestimmt und dadurch vor manchem Irrwege bewahrt, auf den das sich selbst überlassene Kind geraten wäre. — Lassen Sie mich hier schließen mit meinen Ausführungen über den letzten Teil meines Vortrages. Wollen Sie über den hier behandelten Gegenstand Weiteres erfahren, so lesen Sie den Vortrag des Herrn Drews in der Pinneberger Versammlung (siehe Verhandlungsbericht der 20. schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung) und seinen kürzlich in der Meyer-Markauschen Sammlung veröffentlichten Vortrag über die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer. Nur den Nachweis lassen Sie mich noch führen, daß ich mich auch in diesem letzten Teil meines Vortrages in voller Übereinstimmung mit Diesterweg befunden habe. In seinem Wegweiser heißt es: „Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie ihn zur Selbstthätigkeit veranlaßt. Der Elementarlehrer erfaßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntniskraft anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Erkenntnisse und Gedanken an". An einer anderen Stelle des Wegweisers sagt Diesterweg: „So lange wir die Spontaneität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, so lange der selbstthätige, von äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist, so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in allen Schulen, den niederen, den mittleren, den hohen und höchsten die entwickelnde und wo möglich die entwickelnd-

fragende, wo dies aber nicht angeht, die entwickelnd-vortragende, also wo möglich die sokratische oder doch wenigstens die schleiermachersche Lehrweise angewandt werde".

Meine Herren, ich eile zum Schluß. Falls Sie, wie ich hoffe, meinen Ausführungen bis hierher mit Aufmerksamkeit gefolgt sind, so werden Sie vielleicht ausnahmslos mir darin zustimmen, daß es bekannte Sachen sind, die ich Ihnen vorgebracht. Wer einen entwickelnden Unterricht erteilen will — und das wollen wir sicherlich alle — der muß über das, was ich Ihnen vorgetragen, sich vollständige Klarheit verschafft haben. Somit könnte es ja scheinen, als wäre mein Vortrag eigentlich überflüssig gewesen. Aber, meine Herren, erinnern Sie sich dessen, daß er zur Würdigung Diesterwegs einen kleinen Beitrag liefern soll. Es soll Sie daran erinnern, daß vor 60 und mehr Jahren, als noch die Schule in dem Bann des Mechanismus lag, Diesterweg es war, der eine Methode vertrat, die noch heute als mustergültig anerkannt werden muß. Und wenn wir auch alle uns bestreben, im Diesterwegschen Sinn unsere Kinder zu unterweisen, sollte nicht auch in bezug auf dieses unser Thun das biblische Wort Geltung haben: „Wollen habe ich wohl; aber vollbringen das Gute finde ich nicht" — wenigstens nicht immer? Keiner unter uns wird von sich sagen dürfen: Ich habe nie gegen jene wesentlichen Bedingungen eines bildenden Unterrichts gesündigt. Der alte Dörpfeld sei für diese meine Behauptung ein — ich darf wohl so sagen — klassischer Zeuge. Und so möchte es denn doch nicht überflüssig gewesen sein, jene Bedingungen einmal wieder aufzufrischen, wenn auch nur in dem Sinn, unser Gewissen in dieser Beziehung zu schärfen. Meine Herren, ich schließe meinen Vortrag mit dem Wunsche, daß von allen Diesterweg-Feiern in diesem Jahre und besonders auch von der heutigen der Segen erwachsen möge für unsere Schule und für uns, daß wir uns mehr und mehr bestreben im Sinne unseres großen Meisters Schüler heranzubilden, die als selbständige Charaktere den Aufgaben, die das Leben an sie stellt, gewachsen sind; dann wird es auch unserm Stande, wenn die Entwicklung der Pädagogik neue Bahnen zu beschreiten drängt, an Männern nie fehlen, die, wie Diesterweg, als Pfadfinder und Führer die Wege zu weisen berufen sind.

II.

Ernst der Fromme.

Ein Lebens- und Kulturbild aus dem 17. Jahrhundert.

Von

Gotthold Kreyenberg.

(Schluß.)

---

4. Weitere pädagogische Bestrebungen des Herzogs.

Nach einem bekannten Worte lehrt die Schule für's Leben. Zum Dank dafür steigert dieses unaufhörlich seine Ansprüche und pflegt in der heutigen vielgeschäftigen Zeit der Schule Aufgaben zuzumuten und aufzubürden, deren Lösung dem Leben oder dem Hause nach Recht und Gerechtigkeit zukommt. Daß im Gegenteil die Schule wesentlich vom Hause unterstützt werden müsse, hat, wie wir zum Teil schon gesehen haben, auch Herzog Ernst erkannt. Des Weiteren ließ er, im Anschluß an das „von der Schuldigkeit der Eltern" handelnde Kapitel des Methodus, eine besondere Anleitung verfassen, „wie die gemeine Schuljugend fürnehmlich in und **außer** den gewöhnlichen Schullektionibus sich zu verhalten habe". Diese wurde mit dem genannten Kapitel jährlich zweimal von der Kanzel, was mit vielen Verordnungen geschah, zur Nachachtung verlesen. Bis ins Einzelne werden hier gesittetes Betragen, Fleiß, Ordnung, Reinlichkeit und vor allem Ehrfurcht vor dem Alter der Jugend eingeschärft. Unarten, wie Werfen mit Steinen u. s. w., werden ihnen streng verboten; sogar das kalte Baden in den Gewässern wird als schädlich hingestellt, ein neuer Beweis, daß Herzog Ernst kein Mann nach dem Herzen moderner Hygieniker gewesen wäre. Sie sollen sich vor und bei Tische guter Manieren befleißigen, nicht „in der Schüssel hin und wieder suchen und sich nach dem Niedlichsten umsehen", stets dienstfertig sein u. s. w. Unnachsichtlich sei die Lüge zu bestrafen. Bei ihrer erziehlichen Aufgabe die Eltern zu unterstützen oder diese zur Erfüllung derselben anzuhalten, waren ebenfalls die Rügegerichte und geistlichen Untergerichte bestimmt. Um den Kindern auch im Hause eine passende Beschäftigung zu

verschaffen, führte der Herzog auf dem Thüringer Walde die Holzschnitzerei ein und damit schon eine Art Hausindustrie; so bahnte er gewissermaßen die heutzutage kräftig emporstrebende „Handfertigkeit“ an.

Einer besonders strengen Beaufsichtigung ließ er auch das Privatschulwesen unterziehen, weil sich der Adel und die begüterten Familien, aus denen viele für den Staat maßgebende Persönlichkeiten hervorgingen, der Privat-Informatoren zu bedienen pflegten. Daher wurde sogar durch den Landtag beschlossen, daß diese ganz in derselben Weise zu beaufsichtigen seien, wie die öffentlichen Lehrer. Sowohl im Frühjahr wie im Herbst, gelegentlich der in den öffentlichen Schulen stattfindenden Revisionen und Prüfungen, aber auch zu jeder andern Zeit, durften die Pfarrer und Schulinspektoren die Hauslehrer mit ihren Zöglingen vor sich bescheiden, um sich zu überzeugen, ob auch hier auf Grund der Vorschriften des Methodus unterrichtet würde. In erster Reihe waren selbstverständlich die Brotherren für die Thätigkeit ihrer Hauslehrer verantwortlich. Eine so strenge Regelung des Privatschulwesens gab es vordem nicht.

Herzog Ernst kann aber auch als Begründer des Fortbildungsschulwesens angesehen werden. Als 1656 der Unterricht in den natürlichen Dingen der Volksschule einverleibt wurde, sah der Herzog voraus, daß dieser auf der Elementarschule in der wünschenswerten Ausdehnung vorläufig nicht erledigt werden könnte, und bestimmte, er solle auf die schon aus der Schule Entlassenen ausgedehnt werden. Hierfür wurden drei Stunden wöchentlich festgesetzt. Als Lehrmittel sollten für jeden Fortbildungsschüler ein Lineal mit Maßstab, ein Winkel und eine Bleiwage angeschafft werden. Im Unvermögensfalle schenkte der Herzog diese Gegenstände, welche damals nur ungefähr eine halbe Mark kosteten. Er verlangte jedoch einen regelmäßigen Besuch dieser Stunden, so daß schon seine Fortbildungsschule einen obligatorischen, und keinen fakultativen, Charakter an sich trug. Tout comme chez nous, stieß er häufig auf Widerstand seitens der Eltern und Lehrherren. Wenn er auch nicht der Mann war, nachzugeben, so ließ er sich dennoch bereit finden, den Eltern, welche nachweislich ihre Kinder notwendig zur Arbeit gebrauchten, zu verstatten, daß sie die Zeit der drei Unterrichtsstunden

unter sich ausmachten. Konnten oder wollten sie sich nicht einigen, so ließ der Herzog verfügen. Dennoch scheint, daß dieser Anfang des Fortbildungsschulwesens im Sande verlief, da die Zeit ihrem Ideale noch nicht reif war. Dagegen wurde der Unterricht „in den natürlichen Dingen“ in der Volksschule je länger desto eifriger betrieben.

Zu seinen Bemühungen für Unterrichtsanstalten über das schulpflichtige Alter hinaus zählen wir nicht an letzter Stelle seinen regen Eifer, die alte Blüte der Universität Jena wieder herzustellen. Vom Kurfürsten Johann Friedrich dem Großmütigen, dessen Standbild sich stolz auf dem Jenaer Marktplatz erhebt, zur „Ausbreitung des lautern Evangeliums“ ins Leben gerufen, war sie dem Herzog schon allein dieses Zweckes wegen ein Gegenstand der Pflege und Sorge. Ihr damaliger Zustand gab nämlich mehr Veranlassung zur Betrübnis als Freude, wenigstens, was das Leben und Treiben der Studenten anbetraf. Im siebzehnten und noch im achtzehnten Jahrhundert war Jena als die Hochschule der Raufbolde bekannt, was u. a. in dem komischen Epos Friedrich Wilhelm Zachariä's, „der Renommist“, geschildert wird. Auch hier trugen die Wirren des Dreißigjährigen Krieges nicht geringe Schuld. Sehr schädlich wirkte dann der, wie manche andere Unsitte, aus fremdem Lande eingeführte Pennalismus ein, welcher, von den älteren Studenten gegen die „Pennäler“ geübt, Ausschreitungen mit sich brachte, die an Roheit und Unbill alles Dagewesene übertrafen. Überhaupt galten damals Zucht und Scham bei den Studenten als Prüderie. Die Liederlichkeit herrschte nach allen Richtungen. In ihrem Übermute und ihrer Zügellosigkeit gingen sie endlich so weit, daß gerade zu Anfang der Regierung Ernst's des Frommen 1640 und 1644 ein förmlicher „Studentenkrieg“ ausbrach. Die Studenten stürmten das Jenenser Schloß. Da der Rat der Stadt Jena sich die Bewegung hatte über den Kopf wachsen lassen oder gegen die Studenten nicht vorgehen wollte, so mußte der Herzog von Weimar mit bewaffneter Macht einschreiten.

Vielleicht hätte Ernst, wie in seinem Lande, so auch hier reformieren können. Während der größeren Zeit seiner Regierung stand ihm jedoch nur zum vierten Teile das Recht zu, in Jena für allgemeine Gesetze zu sorgen, da er nur in diesem Um=

fange Herr der Universität war. So bestrebte er sich, wenigstens für seine die Universität besuchenden Landeskinder durchgreifende Maßregeln zu treffen.

Wollten die Adligen oder sonst reiche Leute ihre Söhne „Studierens halber“ auf die Universität schicken, so kümmerte er sich weniger darum, weil diese später, wenn sie nicht „eine sonderbare Fähigkeit des Verstandes“ und rechten Ernst, etwas Tüchtiges zu erlernen, besäßen, auf eine Anstellung im gothaischen Staatsdienste nicht zu rechnen hätten. Leben und Studium der sogenannten „Brotstudenten“ glaubte er aber sorgfältig, ja, streng regeln zu müssen.

Trotz des von Reyher geplanten dreimaligen Durchsiebens der Fähigkeiten auf dem Gothaer Gymnasium mußte sich jeder mulus aus Gotha einer Art Reifeprüfung durch eine Anzahl vom Herzog „Deputierter“ unterziehen. Bestand er nicht, so wurde er zurückgewiesen. Nach der Sitte der damaligen Zeit waren die Studien zunächst solche, die auf Erlangung einer, wir würden sagen, „allgemeinen Bildung“ abzielten, demnach eine Fortsetzung der Gymnasialstudien. Hierin wurden die Studenten von einem durch den Herzog eingesetzten Inspektor beaufsichtigt. Noch mehr. Ihnen war auf Grund einer auch von Gotha aus entworfenen Instruktion eine genaue Einteilung des Tages vorgeschrieben, wie sie ihre Morgen- und Abendandacht verrichten, welchen Studien sie sich in den einzelnen Stunden zu widmen hätten u. s. w. Dagegen läßt sich manches einwenden. Wenn z. B. der Herzog verlangte, daß ein junger, lebenslustiger Mann jeden Morgen nicht allein sein Morgengebet verrichten, sondern dazu noch Teile des Katechismus hersagen und lesen, ferner Psalmen und andere Kapitel der Bibel vornehmen sollte, wenn er weiter für das Abendgebet eine ähnliche Reihe von Andachtsübungen vorschrieb, außerdem jedoch vor dem Schlafengehen ein Gewissensexamen, was der Betreffende den Tag über Böses gethan und an Gutem unterlassen habe, — so mußte dies entweder zum Kopfhängertum oder zur Heuchelei führen. Wahr ist, die vielgerühmte akademische Freiheit ist ein zweischneidiges Schwert. Die sich erheblich mehrende Einrichtung von Universitätsseminarien scheint darauf hinzudeuten, daß die akademischen Behörden und die Professoren selbst fühlen, wie gering ihr Einfluß auf

die akademische Jugend bloß vom hohen Katheder herab sein kann, zumal, wenn die Dozenten jahraus jahrein ihre langatmige Weisheit nur aus den vergilbten Heften herunterlesen. In dieser Beziehung und auch, was eine Beaufsichtigung der Beschäftigung außerhalb der Grenzen des akademischen Vortrags betrifft, muß noch mehr Wandel eintreten; denn vielfach wird durch die akademische Ungebundenheit des Lichtes Himmelsfackel Blinden geliehen. In unserer Zeit, welche sehr die Zahlen schätzt, sollte einmal eine Statistik derjenigen Existenzen versucht werden, die durch eine unweise Benutzung der akademischen Freiheit für ihr Leben Schiffbruch erleiden.

Nun mag die etwas weitgehende Art und Weise, in welcher Herzog Ernst seine Gothaer beaufsichtigt haben wollte, durch die Not der Zeit entschuldigt werden. Zu einem solchen patriarchalischen Regimente durfte gerade er aber sich um so eher berufen fühlen, als er es auf der anderen Seite an thatkräftiger Unterstützung nie fehlen ließ. Jährlich verausgabte er ungefähr achttausend Gulden für Universitätsstipendien und ähnliche Zwecke. In dem noch bis auf den heutigen Tag bestehenden Konvikte hatten unter Aufsicht eines Magisters, der Lektor genannt wurde, weil er das Tischgebet zu sprechen hatte, ein „Dapifer" und ein „Potifer" dafür zu sorgen, daß die den Studenten bewilligten Freitische in vorgeschriebener Art beschaffen waren. Sogar der Rektor und die Professoren kümmerten sich darum. Diese aber thaten es gern, weil auch sie in Herzog Ernst einen opferwilligen Gönner besaßen. Hatte er bereits als Jüngling 1622 veranlaßt, daß angesichts der beginnenden Kriegsnot jedem Jenenser Professor eine Gratifikation von 100 Mfl. gewährt würde, so sorgte er auch später nicht allein für die Aufbesserung ihrer Gehälter, sondern, was eigentlich noch wichtiger war, für eine regelmäßige und pünktliche Auszahlung derselben. Da nämlich die Universität auf die Einkünfte gewisser Landgüter angewiesen war, so kam es nicht selten vor, daß diese wegen der ihnen auferlegten Kriegssteuern nicht zahlen konnten. Dann mußte in anderer Weise Rat geschafft werden. Auch diese Angelegenheit lag ihm so am Herzen, daß er sie noch im Testamente berührte.

Verwandt mit den oben erwähnten pädagogischen Bestre-

bungen, welche das Wohl der außerhalb des Bereiches der Schule stehenden oder ihr entwachsenen Jugend ins Auge fassen, ist nun jenes große Unternehmen, welches sich die religiöse Aus- und Weiterbildung der Erwachsenen zur Aufgabe macht. Neben dem Schulmethodus erscheint es als des Herzogs eigenartigste Schöpfung. Wir meinen das merk- und denkwürdige „Informationswerk“.

5. Das Informationswerk.

Zwar trägt das Informationswerk zunächst einen christlichen Charakter an sich; denn es wurde den Geistlichen anvertraut, und sein Inhalt war ein spezifisch kirchlicher, weil er die Glaubenslehren betraf. Jedoch schließt dieser kirchliche Charakter keineswegs aus, daß dasselbe auch hervorragend erziehlich wirken sollte und wirkte. Ja, dem Namen nach kündigte es sich als ein Unterrichtsunternehmen ausdrücklich an. Daher gehört auch das Informationswerk zu den pädagogischen Bestrebungen des Herzogs. Der Zweck war, durch einen planvollen Katechismusunterricht, an dem, mit nur wenigen Ausnahmen, sämtliche Schichten der Bevölkerung teilnehmen sollten, überall im Lande den religiösen Sinn zu wecken und zu befestigen.

Der Katechismus war, wie wir bereits gelegentlich der Schulreformen wahrgenommen haben, allerdings das „Hauptbuch“ in der Lebensbilanz des Herzogs. Luther, der durch die Kraft seines Geistes und die Tiefe seines Gemüts neben vielen anderen Werken auch den Katechismus schuf, dachte bei der Unterweisung aus demselben zunächst nur an die Jugend. Höchstens hielt er, was die Erwachsenen betrifft, eine Mit- und Einwirkung derselben auf die Jugend für notwendig. Wer hierbei seine Pflicht versäumte oder gar entgegenstrebte, den sollte der Fürst aus dem Lande verweisen. Die Hausväter und Lehrherren thäten aber gut, meinte Luther weiter, mit der Jugend und dem Gesinde wenigstens in der Woche einmal ein Katechismusexamen anzustellen oder anstellen zu lassen. Hier wird demnach der Weg schon angedeutet, welcher später betreten wurde.

Vornehmlich sind es Fürsten Mitteldeutschlands, welche als

eifrige Förderer der Reformation auch von den Lehrlingen und dem Gesinde eine Kenntnis der Hauptstücke des Katechismus und ihrer Auslegung verlangen und, falls sich hier Lücken finden, einen mehr oder weniger systematischen Unterricht nach dieser Richtung vorschreiben lassen. Am weitesten geht hierin die Kirchenordnung des Herzogs Casimir von Koburg aus dem Jahre 1626, eines Regenten, dem wir schon als Reformator des gothaischen Gymnasiums begegnet sind und der überhaupt die Schul- und Kirchenverhältnisse Thüringens segensreich beeinflußt hat. Aus dieser hat Herzog Ernst für sein Informationswerk am meisten gelernt. In der Casimirianischen Verordnung wird nämlich der Katechismusunterricht selbst für die Erwachsenen obligatorisch gemacht, wenn auch nur auf dem Lande. In den Städten sei, da dort nicht eine so große Ungelehrtheit herrsche, wie auf den Dörfern, der erwachsene Teil der Einwohnerschaft damit zu verschonen.

Aber Herzog Ernst, durch wiederholte Kirchenvisitationen eines Besseren belehrt, huldigte dem Wahlspruch einer Königin-Dichterin: „Garnicht oder ganz!“ Er dehnte die Katechismusunterweisung auf Stadt und Land, jung und alt, leider jedoch nicht auf reich und arm aus.

Die Idee selbst stammte schon aus der Zeit vor seinem Regierungsantritte. Seine damalige rechte Hand, Evenius, hatte bereits 1634 die Frage in einem „Missive“ erörtert, wie und durch wen der christlichen Kirche gründlich zu raten und zu helfen sei. Auf keine andere Weise, so beantwortet er die Frage, als, daß alle Christen, ohne Ausnahme, im rechten Verstand und nützlichen Gebrauch des Katechismus, und was dazu gehört, unterwiesen werden; demnach nicht nur die Jungen, sondern auch die Alten, diese natürlich nach einer anderen Lehrart. Zunächst durch öffentliche Predigten, „kurtz, deutlich und einfeltig“, dann aber auch durch absonderliche, von den Geistlichen vorzunehmende Visitationen und Examina, bei welcher Gelegenheit auch eine Abstrafung „täglich fürgehender Laster“ stattfinden solle. Jedoch im allgemeinen sollen die „Honoratiores“ davon ganz ausgenommen sein!

Sehr bald nach dem Antritte seiner Regierung nahm der Herzog diese Idee wieder auf. Nach eingehenden Beratungen

der Geistlichen und eingeholten Universitätsgutachten, wie die Sache anzufassen sei, ließ Ernst durch den schon erwähnten Generalsuperintendenten Salomon Glaß einen „Kurzen Begriff der christlichen Lehre, aus dem Catechismo Lutheri gezogen, vor die Erwachsenen wie auch Kinder in Schulen, Gotha 1642 8°“ anfertigen. Dieses Lehrbuch nun, auch durch einen „Methodus, wie der kurze Begriff vorzutragen und beizubringen sei“, ergänzt, wurde dem eigentlichen Informationswerke zu Grunde gelegt.

Je nach ihrem Auffassungsvermögen wurden zwar die Informanden in verschiedene Klassen oder, wie der ganz bezeichnende, auch auf die Schulverhältnisse angewendete Ausdruck lautete, in „Haufen“ geteilt. Erscheinen mußten aber sämtliche Einwohner, mit Ausnahme der „Amts- und sonst ehrbaren und geehrten Personen.“ Jeder Haufe kam alle 14 Tage bis drei Wochen einmal an die Reihe. Die Informationen fanden am Sonntag des Nachmittags und noch an einem Wochentage mittags statt; der Ort war die Kirche. Wer böswillig wegblieb, wurde mit kirchlichen und anderen Strafen belegt. In späteren Jahren durfte nicht einmal während der den Landmann viel in Anspruch nehmenden Erntezeit das Informationswerk ruhen. Auch dafür war gesorgt, daß Schäfer, Köhler, sogar Reisende der erforderlichen Belehrungen nicht verlustig gingen.

Als entlassungsfähig wurden alle diejenigen angesehen, welche „die Worte und den Verstand des Katechismi ziemlich inne hatten“. Hierbei, wie beim Unterrichte selbst, sollte sich der Informator, ganz pädagogisch, immer nach dem „captu und Zustande seiner Informandi“ richten.

Erklärlich ist, daß auch bei diesem „geistlichen Fortbildungsunterrichte“ der Herzog auf Widerstand der Betroffenen stieß. Dieser kam sogar von zwei Seiten. Zunächst nämlich waren nicht einmal sämtliche Geistlichen mit dem Unternehmen einverstanden, obwohl es sich doch um eine kirchliche Besserung handelte. Ein Pfarrer Heßling mußte, weil er die Förderer der Information für anmaßende Irrlehrer erklärte, ins Gefängnis nach Schloß Tenneberg wandern; ein anderer, Namens Gerlach, wurde, weil er das ganze Werk lächerlich gemacht und die Urheber geschmäht hatte, seines Amtes entsetzt. Auch der Jugend-

lehrer des Herzogs, der höchste Geistliche Weimar's, Kromayer, erklärte die Urheber des Werkes „vor Enthusiasten und Schwenkfeldianer", eine damalige Sekte von Eiferern.

Die meisten Geistlichen aber stimmten dem Herzog schon in ihrem Interesse bei. Zudem wurde ihnen eine Vermehrung ihrer Arbeit nicht zugemutet. Durch den Fortfall der Kinderlehre und die Verminderung der Katechismuspredigten und Betstunden erfuhren sie sogar Erleichterungen.

Ungehalten war jedoch zweitens ein großer Teil des Laienpublikums, das sich gegen eine derartige geistige Bevormundung auflehnte. Voran stand die Bürgerschaft von Gotha, und Strafen ernster Art wurden für die häufig vorkommenden Versäumnisse wirklich verhängt. Auch in anderen Städten wurde dieser Zwang, der noch unangenehmer schien, als der Schulzwang, für einen Eingriff in die moralische Magna charta gehalten. Es gab indes auch nicht wenige, welche sogar noch auf ihrem Sterbelager das Informationswerk als eine sehr heilsame Einrichtung priesen. Grübelte erfahrungsgemäß doch gerade der gemeine Mann in seinen kärglichen Mußestunden, oder gefesselt an mechanische Arbeit, vorzugsweise gern über religiöse Probleme, ehe die sozialen erfunden wurden. Herzog Ernst kam ihm mit den Informationsstunden dabei entgegen. Wie einst die schlichten Meistersinger ihre Stoffe mit Vorliebe aus dem Borne der scholastischen Dogmatik schöpften, so lauschten auch hier die einfachen Landleute und Bürger auf die Auseinandersetzungen beredter Geistlicher über die höchsten göttlichen und menschlichen Wahrheiten. Ein Schriftsteller der damaligen Zeit, Theophil Großgebauer, sagt in seiner „Wächterstimme": „Ich hab's erlebt, daß ein löblicher Landesfürst in seinem Lande anfangen ließ, beides, alte und junge, Weiber, Jungfrauen, Kinder und Gesinde zu unterrichten mit der Katechismuslehre und mündlichem Verhör durch Frage und Antwort. Ach, was für eine Menge loser Leute unter Hohen und Niederen fand sich alsbald, die das Werk Gottes lästerten und allerhand Geschrey darwider sungen und redeten! Hernach aber, da der Teufel verachtet ward und Gottes Wort fortging, da begunten die armen Leute allmählich zu sehen, was große Wohlthat Gott an ihnen durch ihren Landesherrn in diesem

Punkt bewiesen hatte, **und dankten Gott dafür.**" In dem Buche eines Katholiken aber heißt es: „Und hat es der in vielem sehr rühmliche, obschon lutherische Fürst, Herr Herzog Ernst von Sachsen-Gotha, mit der Unterweisung und Examination des gemeinen Bürgers und Bauersmanns im Christentum gar weit gebracht, ob er schon manchmal ziemlichen Undank damit verdient."

Rechtlich besteht das Informationswerk noch heute. Nie erschien eine Verordnung, die es aufhob oder dieses ehrwürdige Denkmal aus schwerer Zeit überhaupt anzutasten wagte. Nach Gelbke's Bericht dauerte es mit segensreichem Erfolge noch zu Anfang dieses Jahrhunderts fort. Gewiß mehr ein Ausfluß der Pietät, als des wirklichen Bedürfnisses, waren gelegentliche Anmahnungen der geistlichen Oberbehörde aus dem Ende der sechziger Jahre unseres Jahrhunderts, die Informationen nicht zu unterlassen. Wohl aus gleichem Grunde enthalten nach wie vor die Bestallungsurkunden der gothaischen Geistlichen den Satz, daß das christliche Informationswerk bei Jungen, aber auch Alten „nach der in den gothaischen Landen eingeführten Weise" fleißig zu betreiben sei. War es im siebzehnten Jahrhundert angesichts der Zeitverhältnisse sehr am Platze, so ist höchst zweifelhaft, ob es, schon in Anbetracht der gänzlich veränderten Auffassung, die man in unseren Tagen vom Religionsunterrichte hegt, noch heute zeitgemäß wäre.

Aus dem überreichen Material ließe sich von der segensreichen Thätigkeit des Herzogs für **Schule und Kirche** noch manche Einzelheit anführen. Schwerlich aber möchte solche Detailmalerei dazu dienen, das Bild klarer und einheitlicher zu gestalten. Die Reformthätigkeit seines starken und umfassenden Geistes beschränkte sich jedoch keineswegs auf die genannten zwei Gebiete. In der Natur eines solchen Geistes liegt, auch auf allen anderen Gebieten bessernd und fördernd einzugreifen.

6. Seine Bemühungen um Wissenschaft und Kunst, Recht und Sitte, Handel und Wandel.

War der Bildungsgang des Herzogs nicht so verlaufen, wie er es seinen späteren Erfahrungen und Anschauungen gemäß gewünscht hätte, so arbeitete Ernst zunächst auf dem Ge-

biete der Wissenschaften emsig weiter, um das Versäumte nachzuholen. Er könnte hierin mit einem Karl und Alfred dem Großen oder einem Schiller verglichen werden. Hatte er auch keine Universität besucht, so haben wir doch gesehen, wie eifrig und verständnisvoll er das Gedeihen der Landesuniversität sich angelegen sein ließ. Und bereits ein Jahrfünft nach seinem Regierungsantritte wurde von ihm gesagt, daß die Verbesserung der Universität eben dasjenige sei, „dahin ihre Fürstl. Gnaden mit Dero Fürstl. Vorsatz und Gedanken täglich zielen.“ Schon vor seiner Regierung war in vielen Folianten von ihm persönlich mannigfaches Wissen angesammelt. Später mußte einer seiner Räte, Veit Ludwig von Seckendorf, der neun Sprachen verstand, überhaupt eine lebendige Encyklopädie war und die Gabe fließender Darstellung besaß, ihm über alle wichtigen wissenschaftlichen Erscheinungen referieren —, mußte, wie dieser selbst berichtet, „aus dem, was ich gelesen oder sonst observieret, meine Gedanken wieder eröffnen, welches auf Reisen, bei Kutschenfahrten und des Abends nach verrichteten Geschäften der Zeitvertreib war.“

Dieser Polyhistor fährt fort: „Ihr Ingenium war so universal und penetrant, daß es bei keiner Materie sich aufhalten konnte, sondern über die Formalitäten hinfuhr und nur die Substanz und den Inhalt und zuvörderst die Ursache und Ordnung von allen Sachen zu wissen eilte, also waren Sie mit keiner Autorität oder Vorwand des Herkommens abzuspeisen, sondern Sie untersuchten die Ursache und den Nutzen einer jeden Sache. Daher kam es, daß Sie von allen Disciplinen und Fakultäten, ja, von allen mechanischen Künsten und Handgriffen also reden und urteilen konnten, als ob Sie sie selbst gelernt hätten. Ihre Fürstl. Durchlaucht kannten und nannten alle Instrumente und Arbeiten der Künstler und Handwerker, besonders aber, wie es bei solchen scharfsinnigen vielfachen Köpfen geschieht, wußten Sie die Mängel und Gebrechen der Wissenschaften und Künste meisterlich zu finden, anzuzeigen und Besserung vorzuschlagen.“

Der „vielfache Kopf“ neigte demnach durchaus nicht einseitig abstrakten Auffassungen zu, sondern er begriff und schmückte das Leben. Das augenfälligste Monument, welches er sich und

den Nachkommen errichtet hat, ist auf dem Gebiete der Kunst, beziehentlich der Architektur, das Schloß Friedenstein.

Wer sich von Osten oder Westen auf der abwechslungsreichen Thüringer Eisenbahnstrecke Gotha nähert, dem leuchten schon von fern die hellen Mauern des hochragenden Baues entgegen. Massig und fest, wie für die Ewigkeit gebaut, thront es über der Stadt, die, vom Kranze eines laubreichen Parks umgeben, Altes und Neues harmonisch vereinigt.

Einen „Friedenstein" wollte er bauen, da im Jahre 1643, als der Grundstein gelegt wurde, auch die ersten gegründeten Aussichten auf Frieden vorhanden waren. Mancherlei Bedenken mußten durch Beratungen mit seinen Behörden erst beseitigt werden, damit es nicht scheinen möchte, als sei das Herzogtum aller Lasten ledig und errichte aus Übermut Schlösser, oder als ob der Herzog selber sich einen „sonderbaren Namen und Ruhm" machen wolle. Daher wurde auch kein Prachtbau geplant, sondern außer dem Herzog sollten noch die Regierungsbehörden darin Platz finden. Und so zeichnet sich Friedenstein in der That mehr durch Geräumigkeit als Anmut der Form aus.

An ein Hauptgebäude schließen sich rechtwinklig zwei Flügel an. In jenem und im östlichen Flügel wohnte Herzog Ernst mit seiner Familie. Im östlichen Turme befanden sich drei Gänge, und hier, der aufgehenden Sonne zu, hatte der Herzog niedergelegt, in welchem Sinne und Geiste der ganze Bau unternommen war. Nämlich auf dem Boden des untersten Ganges standen in den vier Ecken reichvergoldete Buchstaben, die das Wort „Jesus" bildeten. Auf dem Boden des zweiten Ganges las man den Spruch: „Es ist alles ganz eitel". Und an den Buchstaben befanden sich zwischen Diamanten und Rubinen zerbrechliche Thonperlen. Den dritten Gang zierten die Worte: „Suchet, was droben ist, da Christus ist." Herzog Ernst nannte diesen Turm: die Eitelkeit!" [1]

Weil der Bau aber eine Friedensburg an Stelle der ehemaligen „grimmen" Trutzburg war, ruhte auf demselben von Anfang an aller Segen. Nicht mit Seufzern und Flüchen

---

[1] Galletti, Geschichte und Beschreibung des Herzogtums Gotha, II, pag. 163 ff.

wurde gebaut, freudig gedieh unter den Händen des Hauptbaumeisters Rudolphi und aller Werkleute der Bau. Sogar benachbarte Städte, wie Erfurt, liehen ihre Unterstützung und erwiesen sich für frühere Wohlthaten dankbar. Im Volke war die Sage entstanden, der Herzog habe beim Ausschachten einen großen Schatz gefunden. Er pflegte darüber zu lachen und zu sagen: „Nichts als alten Kalk und Steine!" Dennoch hatte er einen großen Schatz gefunden, die Liebe und Treue seines Volkes.

Zuerst wurde, und auch das ist charakteristisch, die Schloßkirche gebaut und schon 1646 eingeweiht. Nach Beck soll die Thür dieser Kirche das einzige Überbleibsel der alten Grimmensteiner Kirche sein. Über derselben stehen folgende Worte:

„Der wahren Kirche Thür ist Christus, dessen Geist
Durch's Wort, Tauf', Abendmahl zur Seligkeit uns weist."

Darunter Kurschwerter, auch der Name Jesus und die Anfangsbuchstaben (V. D. M. J. AE.) von Verbum Domini Manet Jn AEternum.

Der ganze Bau erforderte ein Dutzend Jahre. Auf Mauerkronen an den Ecken des Schlosses ließ Herzog Ernst vier Steinbilder, Moses, Elias, Johannes und Luther, setzen, um die Entwickelung der Religionsgeschichte durch sie zu versinnbildlichen, über das Hauptportal die gutgemeinten Verse:

„Als fünfzehnhundert Jahr man zählet sechzig sieben,
Ward Grimmenstein zerstört, zersprenget und zerrieben.
Da viermal neunzehn Jahr verflossen, ward darauf
Erbaut der Friedenstein in vollem Kriegeslauf.
Hierbei erinnert euch, daß wegen eurer Sünden
Mit Gott ihr Frieden macht, so wird sich Frieden finden;
Und die ihr nach uns kommt, was bös' begangen, flieht,
Damit des Untergangs ihr euch dadurch entzieht.

Als Schutzwehr um den eigentlichen Schloßbau waren noch Befestigungswerke notwendig. Bei der Ausführung derselben zeigte sich das Volk, welchem diese Erinnerung an die Kriegsnot zuwider sein mochte, merkwürdig lässig, so daß dieser „Verwahrungsbau" erst 1662 vollendet wurde. Auch hierüber ließ sich ein Poet folgendermaßen vernehmen; mit dem Thor ist das hintere Schloßthor gemeint:

„Als sechzehnhundert Jahr und sechzig zwei verflossen,
Ward der Verwahrungsbau mit diesem Thor beschlossen.
Gott laß es dienen zu der Unterthanen Schutz,
Zu Niemand's Schad' und zu des ganzen Landes Nutz.
Er wolle über die mit seiner Gnade walten,
So hier geh'n aus und ein, und sie bei Fried' erhalten.
So wird es unverletzt so lange Zeit besteh'n,
Bis endlich alle Ding' aufhören und vergeh'n."

In die stattlichen Räume des neuen Schlosses verlegte er nun nicht allein die Amtszimmer für seine Behörden, so daß er jeden Augenblick in das Verwaltungsgetriebe eingreifen konnte, sondern es wurde auch eine „Kunst- und Naturalienkammer" eingerichtet. Mit diesem Namen ließ der Herzog die schon zu seiner Zeit berühmten Friedenstein'schen Sammlungen bezeichnen, welche Herzog-Ernst-Sammlungen heißen sollten. Die im Laufe der Jahrhunderte ansehnlich vermehrten Kunstschätze und Merkwürdigkeiten, welche Schreiber dieser Zeilen häufig Gelegenheit hatte, noch auf dem Friedenstein zu besichtigen, erhielten durch den regierenden Herzog Ernst II. ein neues prächtiges Gebäude, an der Südseite des Schlosses noch im Park belegen. Die Gemäldegallerie enthält wertvolle Niederländer, Bilder von Kranach ꝛc. Die Kupferstichsammlung verdankt ihren reichen Inhalt schon Herzog Ernst dem Frommen, der vieles außer Landes ankaufen ließ. War er für sich, und wo es bei Hofe irgend anging, sparsam, so erschien ihm für die Kunst kein Preis zu hoch. Er war auch der Gründer der musterhaft verwalteten gothaischen Bibliothek (Bibliotheca ducalis), die ebenfalls schon zu seinen Lebzeiten eine der größten Deutschlands war und es noch ist. Daß er alle diese Sammlungen mitten in den Drangsalen und Wirren des dreißigjährigen Krieges anlegte, verleiht ihnen für die deutsche Kulturgeschichte eine erhöhte Bedeutung. So hatte er nun eine geistige Rüstkammer, wie er schon früher eine für stählerne Waffen geschaffen hatte. Auf der Leipziger Messe ließ er alljährlich bedeutenden Büchervorrat ankaufen, außerdem erwarb er ganze Bibliotheken einzelner Gelehrter von nah und fern.

Der Hauptort für die Herstellung der Bücher war in jenen Tagen, Mittel- und Süddeutschland betreffend, immer

noch Nürnberg, wo darum auch die Ernestinische Bibel gedruckt worden war. Um seine Verordnungen wirksamer zu verbreiten und gemeinnützige Schriften selber drucken lassen zu können, berief er aus Arnstadt den Drucker Peter Schmid. Von diesem ging die zunächst natürlich mit einer Handpresse versehene Druckerei an Johann Michael Schaller über, darauf an die wohlbekannte Reyher'sche Familie. Sie besteht noch als „Engelhard=Reyher'sche Hofbuchdruckerei in Gotha."

Errichtete der Herzog in Gotha und den anderen Städten, aber auch auf den Dörfern, öffentliche Gebäude, so war er darauf bedacht, daß sie ein Schmuck der Ortschaften wurden. Dadurch wollte er den Sinn für das Schöne pflegen. Baute er nicht selber, so überließ er, meist unentgeltlich, den Gemeinden, namentlich nach großen Bränden, das Bauholz und die Ziegelsteine. Den Righi des Thüringer Waldes, den Inselberg, zierte er mit einem Lusthaus, zu welchem er mit den Seinen häufig Ausflüge unternahm, „um dort den Schöpfer in seinen Werken zu bewundern und sich im Vertrauen auf ihn zu stärken."

Trotz aller Frömmigkeit konnte er sich jedoch vom Hexenaberglauben nicht frei machen. Dieser Standpunkt hängt gewissermaßen mit seinem felsenfesten Glauben zusammen. Freilich lebte er, wie die Geschichtsschreiber sagen, mitten in dem „wahren Jahrhundert des Teufels und der Hexenprozesse". Waren diese der Zahl nach unter seiner Regierung vielleicht geringer, als in anderen Gegenden und Ländern, so bieten sie doch ein nicht nur trauriges, sondern geradezu widerliches Bild — man lese nur die Berichte darüber in dem Beck'schen Werke — und bilden den einzig trüben Fleck auf dem leuchtenden Schilde seines Nachruhms. Andererseits war er, wie auch seine Ideen und deren Verwirklichung ergeben, in vieler Beziehung seinen Zeitgenossen weit voraus. So wollte er von der Alchemie nichts wissen, deren Trugbilder die Köpfe der geldbedürftigen Fürsten gerade in jener Zeit erfüllten, nahm sogar Veranlassung, in seinem Testamente seine Kinder „vor allen unnützen betrüglichen Künsten, namentlich dem Goldmachen und vermeinter Erschaffung künftiger Dinge, auch anderer in die Magie einlaufender Sachen,

dadurch viele, auch hohe Standespersonen zum öftern sich vergebens eingebildet, größer und reicher zu werden," eindringlich zu warnen.

Fühlte er sich, trotz solcher aufgeklärten Grundsätze, nicht berufen, Mißbräuche der Zeit, wie das Foltern, ganz abzuschaffen, so wurde die Anwendung der Tortur doch möglichst beschränkt. Überhaupt ließ er überall, wo ihn nicht, wie es scheint, vorgefaßte religiöse Grundsätze hinderten, große Milde walten. Das zeigt sich auch im Gerichtsverfahren. Dieses durchweht schon jener Zug der Humanität, welchen unsere Zeit vielleicht zu sehr verspürt. Den Richtern empfahl er an, bei der Strafe nicht nur die Ahndung des Vergehens, sondern vor allem die Besserung des Schuldigen im Auge zu behalten. Während seiner Regierung hat er wegen Diebstahl niemanden dem Henker überliefert, was anderswo damals noch sehr üblich war. Er trachtete danach, Religion und Gesetz so miteinander zu verbinden, daß beide vereint auf das Volk einwirken könnten. Daher zerfiel die von ihm 1653 erlassene „verbesserte und vermehrte Landesordnung" in zwei Hauptteile. Der erste betraf die geistlichen Dinge und handelte in verschiedenen Unterabteilungen von der Pflanzung und Erhaltung reiner Lehre und Gottseligkeit, von den geistlichen Gerichten, einschließlich der Thätigkeit der Sittenmeister (inspectores disciplinae). In diesen und den von uns bereits aufgeführten Rügegerichten und geistlichen Untergerichten erblickte er einen wichtigen Faktor, den Ausschreitungen vorzubeugen und Hader und Streit auf friedliche Weise zu schlichten. Unerbittlich strenge sollten sie aber die Sittenpolizei ausüben und dem Luxus steuern. So bestimmt diese Landesordnung: „Es ist Unser ernster Will und Meinung, daß keine lose Dirne in Unsern Landen geduldet, sondern gefänglich eingezogen, fürder an den Pranger gestellt, ausgepauket und ausgewiesen werden soll.". Ferner: „Dieweil man auch täglich wahrnimmt, wie die jungen Mannspersonen sich aller Übermaße in den Kleidern gebrauchen, so wollen Wir solchem Unfug ein für allemal nachdrücklichst gesteuert wissen und ihnen auferlegen: Der Neuerung und Thorheit mit Banden ausgezogener weiter Hemden, kostbarer weiter Hosen und dergleichen sich zu enthalten bei Verlust derselben oder anderer willkürlicher Strafe."

Weitere Abschnitte des Sittenkodex der Landesordnung sprechen, außer von der Ehe, von den Gerechtsamen der Prediger und Lehrer u. s. w. Erst der zweite Hauptteil handelt von den weltlichen Gerichten, und 1670 erschien eine neue Gerichtsordnung, die hauptsächlich das Prozeßwesen regelte. Dem Herzog war nicht entgangen, daß, wenn auch die seiner unmittelbaren Aufsicht unterstellten Gerichte die anhängigen Klagen schnell erledigten, doch die Unterbehörden in den anderen Orten sie verschleppten und namentlich die Advokaten die Prozeßsucht der Leute ausbeuteten. Er traf dagegen Maßregeln, indem er einesteils die Gebühren genau festsetzte, andererseits sich jedes Jahr am 1. Mai und 1. Oktober eine Liste sämtlicher Prozesse und vor allem Berichte darüber, wie lange sie währten und wie weit sie schon gediehen seien, einreichen ließ. „Den Verzögerungen und Verwirrungen des Prozesses waren Ihre Durchlaucht über die maßen Feind und wo Sie dergleichen bei Parteien oder Advokaten merkten, setzte es scharfe Remonstrationes, maßen Sie bei Dero herrlichem natürlichen Verstande von den schwersten Rechtsfragen Dero Räte Meinung gründlich einnehmen und sonderlich bei differirenden Votis wohl überlegen konnten, auch solcher Gestalt mit großer Sicherheit und Behutsamkeit bei allen wichtigen Aussprüchen zu verfahren wußten.

So ist nicht zu verwundern, daß vornehmlich die ärmeren Leute an den Herzog selber zu kommen suchten, damit er sich ihrer Sache annehme, die sie dann in den besten Händen wußten. Es wird erzählt, daß, „wann Ihre Fürstl. Durchlauchtigkeit allbereit aus dem Rat gangen und sich zur Tafel begeben wollten, Sie noch von dem einen oder andern armen Gesellen angelaufen, wieder umgekehret und seine Angelegenheit und Beförderung der Sache denen etwa noch anwesenden von Dero Räten anbefohlen“.

Nicht etwa, als ob er den sogenannten „Enterbten“ gegenüber zu nachgiebig gewesen wäre. Tagelöhner und Dienstboten waren durch die lange herrschende Zuchtlosigkeit unbotmäßig geworden. Die Ansprüche derselben wurden durch eine Taxe geregelt und das leichtsinnige Verlassen des Dienstes streng bestraft. Die Herrschaften waren, ebenfalls bei Strafe, gehalten, nur solche Leute in ihren Dienst zu nehmen, die ein Zeugnis über

ihre früheren Dienste beibringen konnten. Die Neuzeit hat auch in dieser Beziehung eine viel laxere Handhabung eintreten lassen.

So pflegte Herzog Ernst Recht und Sitte. Jedoch auch den Verkehr förderte er auf alle mögliche Art. Um denselben nach dem Kriege wieder zu einem ehrlichen zu gestalten, regelte er das Münzwesen und erließ Bestimmungen über Maß und Gewicht. Zur Erleichterung der Kriegssteuern oder Entschädigung für dieselben ersann er Einnahmequellen. Auf Waren, die durch gothaisches Gebiet geführt wurden, legte er Zölle. Er hob die Forstkulturen. Die Bergwerke zu Saalfeld und Magdala setzte er in Gemeinschaft mit Weimar wieder in Betrieb. Noch bis auf den heutigen Tag werden die Wasserwege für den Verkehr in Deutschland kaum genügend ausgenutzt. Schon Herzog Ernst erkannte die große Bedeutung dieses billigen Verkehrsmittels und faßte den denkwürdigen Plan, die größeren Flüsse seines Landes schiffbar zu machen. Das sollte bei der Werra bis zu ihrer Vereinigung mit der Fulda, mit der Unstrut und Saale bis zu ihrer Mündung in die Elbe geschehen. So aussichtsreich und verdienstlich dieses Unternehmen war, unbegreiflicherweise scheiterte es an der Bedenklichkeit und den engherzigen Anschauungen, vielleicht auch, was noch betrübender wäre, dem kleinlichen Neide benachbarter Regierungen, die, obschon schließlich keinerlei Opfer von ihnen verlangt wurden, doch in nichts willigten, ja, vieles thaten, um die Ausführung der Sache zu vereiteln. Gewiß eins der traurigsten Zeichen jener traurigen Zeit!

7. Haus und Hof.

Schwerlich wäre dem Herzog jedes Werk so wohl gelungen, hätte er nicht überall selber das lebendige Beispiel gegeben. Wie er in Person den Gottesdienst an allen Sonn- und Feiertagen besuchte, so verlangte er dies auch von den Seinigen und seinen Hofleuten, vom Hof- und Hausmarschall herab bis zum Troßbuben. Häufig stellte er eine Prüfung über die gehörte Predigt an, und das Informationswerk war auch bei Hofe eingeführt. Musterhaft war seine Hofhaltung, ganz abweichend von denen vieler anderen Höfe. Gab es doch damals Sprichwörter wie: „Lange zu Hofe, lange in der Hölle“, oder „Wer fromm und

gottselig will leben, der muß vom Hof sich wegbegeben!" Schon Luther behauptete, daß der Teufel bei Hofe obenan säße; der junge Adel würde an Leib und Seele verdorben, wie die schönen jungen Bäumlein, weil kein Gärtner da sei, der sie ziehe und warte. Er sagte, den über den Sittenverfall an den Höfen und im Lande klagenden Fürsten müsse man zurufen: Arzt, hilf dir selber! oder, wie er sich kräftig ausdrückt: Hans, nimm dich selbst bei der Nase!

Außer einer „Hofgesinde- und Pagenordnung" entwarf er für seine Bediensteten eine besondere „Ordnung der Gottseligkeit". Am wirksamsten aber beförderte den frommen Lebenswandel die Einfachheit des Hofstaates. Der Herzog selbst war in seinem Äußern ungemein schlicht. Gewöhnlich trug er einen Rock von unscheinbarer Farbe. „Der Luxus", pflegte er zu sagen, „ist ein unersättlicher Vielfraß". Die meisten Aus- und Einrichtungen der anderen Höfe waren ihm zu kostspielig. Sehr liebte er die Musik und hielt sich deshalb eine kleine Kapelle. Nach fast bürgerlichem Zuschnitt waren auch die Mahlzeiten, welche, in Rücksicht auf die Kinder, das Mittagessen schon um 11, das Abendessen um 6 Uhr, eingenommen wurden. Nur bei außerordentlichen Gelegenheiten ließ er auch hier einen gewissen Prunk zu.

So sparte er sich's am Munde ab, um Geld für gemeinnützige Zwecke zu erübrigen. An einen Amtmann in Zella schrieb er um eine frischmilchende Kuh, die er seiner Gemahlin zum Geburtstage schenken wollte. Der Preis dürfe aber 5 Gulden nicht übersteigen! Einst übernachtete er bei einem anderen Amtmann. Dieser hatte 4 Lichte im Zimmer des Herzogs angesteckt. Letzterer löschte zwei davon aus, und als er sah, daß der Amtmann 2 brannte, löschte er eins aus mit der lakonischen Bemerkung, es seien schlechte Zeiten.

Aber das Geld war ihm nur Mittel zum Zweck. Einst kehrte er bei einem Landpfarrer ein und wunderte sich im Stillen, daß dessen Bibel ganz mit Staub bedeckt war, was auf gerade keinen häufigen Gebrauch schließen ließ. Unbemerkt schob er einen Dukaten bei der Offenbarung Johannis zwischen die Blätter und nahm Abschied. Nach Jahresfrist kehrte er wieder und sprach mit dem Pfarrer, wie zufällig, über das Bibellesen.

Er erkundigte sich bei ihm, wie er es damit halte und ob er auch die Offenbarung Johannis gelesen habe. Dieser antwortete, er lese die ganze Bibel alle 3 oder 4 Monate einmal durch. Da ergriff der Herzog die Bibel und schlug sie bei der Offenbarung Johannis auf. Der Dukaten fand sich noch unberührt an der alten Stelle. —

Was er dem Lande war, war er nicht minder seiner Familie.

Seine Gemahlin, Elisabeth Sophie, zeigte dem festen Sinne des Eheherrn gegenüber das weiche Gemüt, so daß der Einklang des Bundes vollkommen war. Folgendes sind die Namen und Daten der 18 Kinder, von denen beim Tode des Herzogs nur noch 9 lebten: 1) Johann Ernst (18. September bis 27. November 1638), 2) Elisabeth Dorothea (8. Januar 1640 bis 24. August 1709), 3) Johann Ernst (16. Mai 1641 bis 31. Dezember 1657), 4) Christian (22. Mai 1642, gestorben wenige Tage nach der Geburt), 5) Sophie (22. Februar 1643 bis 14. Dezember 1657), 6) Johanna (14. Februar 1645 bis 7. Dezember 1657), 7) Friedrich (14. Juli 1646 bis 1. August 1691), 8) Albrecht (24. Mai 1648 bis 6. August 1699), 9) Bernhard (10. September 1649 bis 27. April 1706), 10) Heinrich (10. November 1650 bis 13. Mai 1710), 11) Christian (6. Januar 1653 bis 28. April 1707), 12) Dorothea Maria (12. Februar 1654 bis 17. Januar 1682), 13) Ernst (12. Juli 1655 bis 17. Oktober 1715), 14) Johann Philipp (1. März 1657 bis 19. Mai 1657), 15) Johann Ernst (22. August 1658 bis 17. Dezember 1729), 16) Johanna Elisabeth (2. September 1660 bis 18. September desselben Jahres), 17) Johann Philipp (16. November 1661 bis 13. März 1662) und 18) Sophie Elisabeth (19. Mai 1663 bis 23. Mai desselben Jahres).

Bildete demnach seine Familie einen kleinen Staat für sich, so stand er auch diesem mit Weisheit und Liebe vor. Über die allgemeinen Grundsätze spricht er sich 1654 dahin aus, seine Söhne und Töchter sollten bei Zeiten „in wahrer Furcht des Herrn zur Aufrichtigkeit, beides gegen Gott und den Menschen, solchergestalt angeführet und gewöhnt werden, daß sie die Heuchelei von Herzen hassen und der Wahrheit gegen jedermann in

Glück und Unglück ergeben sein mögen". Diejenigen aber, welche die fürstlichen Kinder auferziehen, müssen „dieses Stück fürnehmlich in guter Obacht" haben.

Erklärlich ist, daß der Fürst bei dem Unterrichte und der Erziehung seiner Kinder dieselben Grundsätze befolgte, welche ihn bei der Volkserziehung leiteten. Jedoch kommen sie gleichsam als Extrakt zur Anwendung. Wir sehen ihn die alten Wege einschlagen, nur schnelleren und sichern Schrittes, da er die Erfahrung hinter sich hatte. Auch hier erfreuen wir uns an seinem thatkräftigen Eingreifen. Seine Gattin war zwar seine Vertreterin, jedoch nach keiner Richtung mehr. Die Zeitgenossen schildern sie als mit vielen weiblichen Tugenden ausgestattet. So war sie Herzog Ernst's Herzenswonne, seines Hauses Sonne und Ehrenkrone. Dessenungeachtet findet sich nicht minder für sie eine ihre Mutter- und Hausfrauenpflichten in achtzehn Paragraphen festsetzende Instruktion (E III 2b Herzogliches Haus- und Staatsarchiv Gotha), als ob sich die Wirksamkeit einer Mutter und Hausfrau so paragraphieren ließe! Wenn die „weise Herrschaft im häuslichen Kreise" ihr wirklich bis ins Einzelne erst vorgeschrieben werden mußte, daß es ihre Sache sei, in der Kinderstube nachzusehen, über Kleider und Wäsche Verzeichnisse zu führen, das Alte durch Neues zu ersetzen u. dergl., so war dies sowohl für den Fall, daß sie tüchtig war, wie auch im andern Falle, von Überfluß.

Ihr zur Seite standen in der Kindheit der Prinzen und Prinzessinnen eine Hofmeisterin und ein Hofinspektor. Die Zeit des Aufstehens auch der Kleinen war fest bestimmt, Sommer und Winter um 7 Uhr; wurden die Kinder größer, eine Stunde früher. Möglichst ohne fremde Hilfe sollten sie sich dann anziehen und in vorgeschriebener Art reinigen. Darauf geschah die Morgenandacht durch Gebet und Gesang, bei welcher die Hofmeisterin und die Dienerschaft neben, bez. hinter den Kindern einen bestimmten Platz einnehmen mußten, damit sie nicht „herumgafften, hin und wieder gingen, mit einander schwatzten, zum Fenster hinausguckten", sondern die Sache ernst und heilig nähmen. Um 8 Uhr gab es ein sehr frugales Frühstück, denn „vieles Essen mache zum Lernen untauglich". Am Vormittage waren die Lernstunden, beim Mittagessen erhielten die

Prinzen vom Nachtisch nur wenig, um sie nicht an Leckereien zu gewöhnen. Am Nachmittage wechselten Spiel und belehrende Unterhaltung ab. Früh mußten die Kinder ihr Lager aufsuchen. Streng war es den Dienern verboten, ihnen von Gespenstern oder dergleichen thörichten Dingen zu erzählen, damit die Kinder vor abergläubischen Einbildungen bewahrt blieben.

Auch in jeder anderen Beziehung war die Erziehung nach einem sittliches, geistiges und körperliches Wohl fördernden und streng befolgten Plane geregelt. „Je höher man ist", war einer der Lieblingssprüche des Herzogs, „desto mehr muß man sich demütigen!" So sollten die Kinder lernen, auf's Wort zu gehorchen, sich aber auch in der Enthaltsamkeit zu üben. Öfters wurden ihnen ganz unschuldige Bitten abgeschlagen und durchaus erlaubte Vergnügungen nicht gewährt. Entsagung hielt der Herzog für ein ausgezeichnetes Erziehungsmittel gerade bei künftigen Machthabern, damit diese lernten, sich zu bescheiden, und nicht meinten, es sei ihnen von vorn herein alles gestattet. Dies ist leider ein in der modernen Erziehung der verschiedenen Stände wenig befolgter, ja, oft angefochtener Grundsatz. Der Jugend sollen, so meinen viele Eltern, ihre Freuden nicht verkümmert werden. Zuweilen aber wird gerade durch solche Nachgiebigkeit der Keim zu stets wachsender Genußsucht gepflanzt. Die Strenge des Herzogs ging so weit, daß den Dienern sogar die Befugnis erteilt war, die Prinzen, falls alle anderen Mittel erschöpft wären, „ohne Verschonen mit der Rute zu züchtigen!" Jedoch wußte er wohl, wem er solches verstattete. Selbst die Kammerdiener waren gebildete Leute, nicht selten Theologen, die später gute Pfarreien erhielten. Sie mußten auch mit den Prinzen die Unterhaltung in lateinischer Sprache führen.

Bei der Erziehung und noch mehr dem eigentlichen Unterrichte hatten die „Ratsstube" und das „Konsistorium" mitzureden, wenn auch natürlich der Herzog über allen stand. Er wünschte zu bekunden, daß die Prinzenerziehung eine staatliche Angelegenheit sei. Unter diesem Gesichtspunkte läßt sich vielleicht auch die Instruktion für die Herzogin selbst erklären.

Die Lehrmethode war auch hier die des Ratichius und Comenius, mit möglichstem Anschluß zunächst an den Schulmethodus. Und auch hier nahm die Religion die erste Stelle ein.

Dem Latein war der dritte Teil sämtlicher Lehrstunden zugestanden. Außerdem sollten, wie schon angedeutet, auf den Spaziergängen, bei den Spielen, der Tafel u. s. w. die Prinzen angeleitet werden, in der Sprache Cicero's zu reden. Mit dem Ciceronianischen Latein war es aber solche Sache; denn trotz aller Stunden und Übungen wird geklagt, daß die 15- bis 17jährigen Prinzen Albrecht, Bernhard und Heinrich weder „richtig deklinieren, noch fehlerlos konjugieren könnten". Zu viel Gewicht wurde auf das bloße Auswendiglernen der Vokabeln gelegt. Auch mit der Lektüre war es nicht weit her. Obenan stand Cornelius Nepos, weil er neben „einem guten lateinischen Stylo viel feine Moralia und Politica" enthalte.

Sehr stiefmütterlich, und das hängt mit der weiter oben gekennzeichneten Beschaffenheit des deutschen Unterrichts in jener Zeit zusammen, ist dieser bedacht. Derselbe soll, weil keine besonderen Stunden dazu übrig seien, extra ordinem betrieben werden. Trotzdem giebt die Instruktion zu, daß „deutsch zierlich reden und schreiben eine der notwendigsten und anständigsten Übungen sei". Deshalb mußte in späteren Jahren der Erbprinz zweimal wöchentlich eine Stunde früher aufstehen, um Zeit für Ausarbeitungen in deutscher Sprache über praktische und staatswissenschaftliche Themata zu gewinnen. Für die anderen Kinder werden „anmutige, nützliche Historia und Chronika" zur Lektüre empfohlen. Die Lehrer sollen es mit diesen so machen, wie später Goethes Mutter, nämlich, den Prinzen und Prinzessinnen den Beginn der Geschichte erzählen, sie auf die Fortsetzung begierig machen und dadurch ihre Selbstthätigkeit anregen.

Französisch wurde erst mit den älteren Prinzen getrieben. Die französische Konversation war demnach nicht, wie an anderen Höfen jener Tage, eine Art Muttermilch für die Kinder. Zuletzt wurden diesen jedoch Franzosen oder französische Schweizer als Lehrer gehalten.

Ebenso wurde erst dem reiferen Verstande die Geschichte geboten. Weltgeschichte sollte mit Kirchengeschichte verbunden, Verfassungskunde sowie allerhand „monita politica und moralia" als Richtschnur für die spätere Herrscherthätigkeit sollten herangezogen werden. Die Geographie war als Anhang der Geschichte gedacht.

Große Sorgfalt wurde, entsprechend den Neigungen des Herzogs, auf die mathematischen Fächer verwandt. Als Prinz Albrecht bereits 15 Jahre alt war, mußte er, da er bei den Prüfungen wiederholt schlecht bestanden hatte, in seinen Freistunden mit seinem 10jährigen Bruder die Arithmetik nachholen. An diesen Zweig schloß sich der Unterricht in der Kriegskunst an. Darin, sowie in den ritterlichen Künsten, wurde nur das Nötigste verlangt. Auch hier hatte der lange Krieg den Eifer abgekühlt. Im Gegenteil ermahnte der Herzog seine Söhne, dabei in den Schranken zu bleiben, damit sie nicht notwendigere Sachen darüber versäumten. Ohne gerade Meister in den körperlichen Übungen zu sein, sollten sie sich wenigstens ohne Schande darin sehen lassen können.

Die Unterweisung der Töchter geschah auf Grund derselben Instruktion, welche für die Söhne galt. Man scheint sich in der Weise geholfen zu haben, daß man die Zahl der Lehrgegenstände einschränkte und die Ziele kürzer steckte. Die Ausbildung für das Haus war, wie auch der Methodus betonte, bei den Töchtern die Hauptsache. Die Prinzessinnen sollten aber später auch zu repräsentieren verstehen.

Die Ausbildung der Prinzen wurde auf den Universitäten und durch Reisen vollendet. In dieser Beziehung hatte sich der Herzog von früheren Anschauungen bekehrt. Aber die Reisen sollten keineswegs „auf eine bloße Kurzweil oder Ersehung von Vanitäten“ hinauslaufen, sondern sich wirklich nutzbringend gestalten. Zur Vermeidung erheblichen Aufwands reisten die Söhne meistens incognito mit dem Range nur von Freiherren. Jedoch wünschte er an den Fürstenhöfen auch ein fürstliches Auftreten. Der Erbprinz war in Straßburg, Jena, Frankreich und Italien. Der zweite und der dritte Prinz besuchten das 1589 zu Tübingen gestiftete, mit der dortigen Universität in Verbindung stehende Fürstenkolleg.

1668 begaben sich die Prinzen Albrecht, Bernhard und Heinrich mit ihren Hofmeistern zu ihrer Vervollkommnung in der französischen Sprache nach Genf. Wir führen dies besonders an, um hierbei gleich die Beziehungen des Herzogs und seines Hauses zur deutschen evangelischen Gemeinde daselbst zu erörtern. Ernst der Fromme gab als strenger Lutheraner

seinen Söhnen einen deutschen lutherischen Prediger in die Stadt des Calvinismus mit. Indes fanden sie dort einen regelmäßigen deutschen Gottesdienst bereits vor, den sie auch besuchten. Dankbar erinnerten sie sich aber später des deutschen Gotteshauses in Genf, und für lange Zeit, gewiß bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, befand sich die deutsche lutherische Kirche zu Genf unter dem Protektorate der Gothaer Herzöge.

Die Prinzen pflegten nach ihrer Rückkehr unter der Leitung ihres Vaters und tüchtiger Räte in den praktischen Staatsdienst eingeführt zu werden.

Keins der Kinder mißriet. Gleich der Nachfolger Friedrich errichtete seinem Vater ein rühmliches Denkmal ebenso sehr durch sein Leben wie durch die „Ehrensäule". „Wo der Geist der Liebe und Pflicht das Haus durchzieht", sagt S. Smiles[1], „wenn Kopf und Herz dort eine weise Herrschaft führen, wenn die Leitung eine verständige und freundliche ist, dann dürfen wir von einem solchen Daheim nützliche und glückliche Wesen erwarten, welche, wenn sie die erforderliche Kraft erlangen, in die Fußstapfen ihrer Eltern zu treten, aufrechten Hauptes zu wandeln, sich weise zu beherrschen und zur Wohlfahrt ihrer Umgebung beizutragen fähig sind".

Und das war in „Haus und Hof" Herzog Ernst's der Fall.

8. Das Wirken des Herzogs nach außen.

Wie ein roter Faden zieht sich durch das thatenreiche Leben des Herzogs Ernst dessen Bemühen, die evangelische Lehre überall in ihrer Reinheit zu erhalten und dieselbe nach Kräften zu verbreiten. Mehrere Bestrebungen nach dieser Richtung müssen hier noch Erwähnung finden.

Mancherlei theologische Fehden waren bereits auf dem Gebiete des Protestantismus ausgebrochen. Durch die hierdurch hervorgerufenen, mehr oder weniger heftigen Stürme drohte der noch schonungsbedürftigen Pflanze Gefahr. Ebenso gefährlich schien aber die Lauheit verschiedener evangelischer Fürsten. Ein Superintendent Nikolaus Hunnius zu Lübeck empfahl nun

---

[1] Der Charakter von Samuel Smiles. Leipzig, J. J. Weber, pag. 57.

in einer viel gelesenen Schrift die Gründung einer Art geistiger Hochburg für die evangelische Lehre. Ein Kollegium von zehn bis zwölf frommen, maßvollen, gelehrten und thatkräftigen Theologen sollte eingesetzt werden und seine Hauptaufgabe sein, nicht nur die innerhalb der evangelischen Kirche entstehenden Streitigkeiten zu schlichten, sondern auch, Lehre und Verfassung nach außen zu vertreten. Um diese Zwecke zu erfüllen, mußte dem Kollegium ein gewisses Aufsichtsrecht sowohl über die evangelischen Kirchen wie Schulen, ja, sogar Universitäten eingeräumt werden. Mit erklärlicher Freude begrüßte gerade Herzog Ernst dieses Unternehmen. Er bot das romantisch gelegene Kloster Reinhardsbrunn als Sitz des Kollegiums an und wollte ein Gründungskapital von mehr als 200,000 Rthlrn. hergeben. Einen Gesinnungsgenossen fand er in seinem Schwiegersohne, dem Landgrafen von Hessen=Darmstadt. Prinz Albrecht unternahm im Auftrage seines Vaters Reisen an mehrere Höfe, um diese für das Vorhaben zu gewinnen. Der Plan fand die gehoffte Unterstützung leider nicht. Zuerst waren die nordischen Fürsten in Kopenhagen und Stockholm befragt worden. Dadurch vielleicht hatte sich das Haupt des Corpus Evangelicorum, der Kurfürst von Sachsen, beeinträchtigt gefühlt. Als nun mit dem kursächsischen Hofe wegen Beschickung des Kollegiums in Unterhandlung getreten wurde, erhob dieser allerhand Einwände. Freilich mochte er auch die nicht ganz unrichtige Empfindung hegen, daß zum Teil gegen ihn und sein Oberhaupt, wegen gewisser katholisierender Tendenzen, das Unternehmen ins Werk gesetzt würde.

Wie sehr eine solche geistige Hochburg für die evangelische Lehre am Platze gewesen wäre, zeigten die zu Lebzeiten Herzog Ernst's in Nord= und Mitteldeutschland unheilvoll einwirkenden sogenannten „synkretistischen" Streitigkeiten, um deren Schlichtung vor allem der Herzog eifrig bemüht war. Bekanntlich läßt sich der Ausdruck „Synkretismus" auf die Kreter zurückführen, die sich zwar unter einander fortwährend befehdeten, jedoch, wenn der Feind nahte, gemeinsam gegen diesen zogen. So bedeutet Synkretismus ein Auf= und Drangeben abweichender Meinungen zum Vorteil einer einheitlichen Auffassung. Ist diese auf dem Gebiete der Philosophie, z. B. bei den alexandri=

nischen Philosophen, hier und da von Nutzen gewesen, so bezeichnet doch in ziemlich drastischer Weise der Apostel Paulus die Kreter als Lügner, ja, böse Tiere. Im Zusammenhange damit hat die Richtung auf religiösem Gebiete nicht viel Glück gehabt. Und so sind auch den rechtgläubigen Kirchenlehrern die Synkretisten des 17. Jahrhunderts „Mischer und Fälscher“. Trotz alledem ist der damalige Synkretismus ein Kind der Toleranz. Denn was war es anders, als Toleranz, wenn sein Haupt, Georg Calixtus, Professor der Theologie in dem berühmten Helmstädt, den thatsächlichen Fall zum Ausgangspunkte nahm, daß einer seiner Freunde zur katholischen Religion übergetreten war, welchem er dessenungeachtet seine Zuneigung bewahrte? Eine ganze Anzahl Streitpunkte zwischen den Evangelischen und Katholischen, so argumentierte er, beruhen gar nicht auf Grundlehren der verschiedenen Kirchen, sondern eher auf Nebendingen. Während der ersten fünf Jahrhunderte habe in der christlichen Kirche Übereinstimmung geherrscht. Da nun in diesem Zeitraume dieselbe ihre wesentliche Gestaltung empfangen, so müßten die christlichen Religionsgemeinschaften auf jene Zeit und ihren Lehrinhalt zurückgehen, dann aber weitere Unterscheidungen fallen lassen. Hiergegen bemerkt Klaunig a. a. O. pag. 51: „Freilich übersah Calixtus dabei, wie mangelhaft er den Beweis lieferte, daß alle zur Religion notwendigen Entwickelungen in den ersten fünf Jahrhunderten schon lägen und daß die später nachgefolgten nicht wesentlich genug seien, das Bestehen verschiedener Kirchen zu begründen“.

Wie dem auch sei, der Streit war hartnäckig und lang. Namentlich seitens rechtgläubiger Lutheraner wurde Calixtus in heftigen Angriffen der Ketzerei beschuldigt. Zu hannöverischen gegen ihn kämpfenden Theologen gesellten sich sächsische. Sein erbittertster Gegner war ein gewisser Abraham Calovius. Milder dachten die Jenenser Theologen. Herzog Ernst nannte die Streitigkeiten ein „unnötiges Gezänke, welches nur in Phraseologie bestehe“. Da sie aber den Frieden der Kirche störten, suchte er durch Zusammenkünfte die feindlichen Scharen zu versöhnen. Sein Hofprediger Salomon Glaß gab ein verständiges Gutachten ab. Nichtsdestoweniger verfocht nach dem Ableben des Calixtus dessen minder gelehrter Sohn des Vaters Grundsätze

weiter, bis der Tod des Heißsporns Calovius dem Zwiste ein Ziel setzte. Viel Tinte war geflossen, und von den Kanzeln hatte das anderer Nahrung bedürftige Volk unfruchtbare Zänkereien hören müssen.

Daß Herzog Ernst auch hier das Beste angestrebt hatte, ist um so anerkennenswerter, als er bereits erheblich früher in Glaubenssachen des Auslands schlechte Erfahrungen gemacht hatte. Sein Eifer für die evangelische Sache hatte ihn sogar mit „Abessinien“ anknüpfen lassen.

Eine der Persönlichkeiten am herzoglichen Hofe, Hiob Ludolf, ein tüchtiger, hauptsächlich in den orientalischen Sprachen bewanderter Gelehrter, hatte während eines Aufenthaltes in Rom einen vornehmen und kenntnisreichen Abessinier, Namens Gregorius, zum Freunde gewonnen. Ludolf lud Gregorius ein, Deutschland zu besuchen und zunächst bei seiner Mutter in Erfurt Wohnung zu nehmen. Zugleich berichtete er dem Herzog, von Abessinien und den dortigen Christen. Dieser, begierig, von einem Eingeborenen Nachrichten über den Orient zu erhalten, und noch mehr in der Hoffnung, dort etwas zur Verbreitung der evangelischen Lehre thun zu können, ließ im Sommer 1652 den Abessinier auf den Friedenstein kommen. Dem ersten Gespräche, bei welchem Ludolf als Dolmetscher diente, folgten andere. Der Mohr, von dem einfachen, echt christlichen Wesen des Herzogs begeistert, flößte auch diesem immer größere Teilnahme für das ferne Land ein. Namentlich überzeugte sich Herzog Ernst von des Abbé echt christlicher Gesinnung. Die Besorgnis vor dem nordischen Winter trieb Gregorius nach Italien zurück. Auf der Heimreise nach Abessinien kam er in den Wogen des Mittelländischen Meeres um. War nun unmöglich, durch ihn eine Mission im Lande der Schwarzen ausführen zu lassen, so fand sich bald ein, wenn auch, wie sich später herausstellte, nicht glücklicher Ersatz.

Johann Michael Wansleb, ein Pfarrerssohn aus Erfurt, hatte sich unter Ludolf's Anleitung und später in London eine solche Kenntnis der morgenländischen Sprachen erworben, daß der Herzog ihn auf Ludolf's Empfehlung zu apostolischer Thätigkeit nach Abessinien entsandte und reich mit Geldmitteln ausstattete. Weiter als bis Ägypten kam Wansleb jedoch nicht.

Teils habe ihn schwere Krankheit, teils der Rat des abessinischen Patriarchen zu Alexandria von weiterem Vordringen abgehalten. In dem Schreiben des letzteren wird von dem „ausgezeichneten, königlichen, lobenswürdigen, siegreichen, achtungswerten Sultan Ernst, Sultan zu Sachsen und Beherrscher Thüringens," gesprochen, „der in der Stadt Gotha im Schlosse Friedenstein wohnt, dessen Fahnen über alle anderen hervorragen, der ein König, ein geliebter Sohn, ein Auserwählter, ein Gekrönter über viele christliche Völker und der Stolz der Getauften ist". Daß Wansleb von vorn herein die besten Absichten hegte, soll nicht bestritten werden. Aber der Umstand, daß er sehr bald nach Italien zurückkehrte, über den Verbleib des ihm anvertrauten Geldes nur unzureichend Rechenschaft ablegte und schließlich zu Rom zur alleinseligmachenden Kirche, welcher er dann sogar als Mönch zu Paris und an anderen Orten diente, übertrat, spricht doch sehr gegen seinen Charakter. Um so klarer heben sich die Bemühungen des Herzogs ab, in dem entlegenen schwarzen Erdteil das Licht des Glaubens heller zu entzünden.

Fast ebenso entfernt, aber seinem Herzen gleich nahe, waren die Evangelischen in Rußland. Seit ungefähr dem Regierungsantritte Herzog Ernst's bestand in der deutschen Vorstadt (Slobode) von Moskau eine evangelische Gemeinde, deren Mitglieder deutsche Kaufleute, Handwerker, auch Militärs waren, zum Teil Nachkommen von aus den Ostseeprovinzen eingewanderten Deutschen. Ein General, Namens Baumann, erlangte 1660 vom Zaren die Erlaubnis zum Bau einer evangelischen Kirche, durch welchen jedoch die kleine Gemeinde derartig mit Schulden belastet wurde, daß der Pfarrer abgeschickt ward, um bei den deutschen evangelischen Fürsten Hilfe zu suchen. Ein offenes Herz und noch mehr, eine offene Hand, fand er besonders beim Herzog Ernst. Ja, dieser forderte ihn aus freien Stücken auf, das Werk durch die Gründung von Schulen zu krönen. „Wo ihr nicht die Jugend", sagte er ganz im Geiste Luther's zum Abgesandten, „zum Christentum wohl erbaut, so ist das ganze Christentum bei euch verloren! Bedenkt doch nur, wie schwer es hernach wird, einem alten Menschen das ewige Gut einzubilden, welches er noch nimmer gesehen, auch in seiner

Jugend nicht einmal gehört hat.“ Legt der Herzog in diesen kurzen Worten nicht seinen eigenen Lebensplan dar? Als Mißhelligkeiten zwischen der Gemeinde und dem Zaren entstanden, wußte Herzog Ernst sie geschickt beizulegen. Der Zar ließ später eine außerordentliche Gesandtschaft und Geschenke an ihn abgehen. Allerdings war dem Herrscher der Reußen nicht an letzter Stelle auch daran gelegen, den Thüringer Fürsten angesichts der seitens der Türken drohenden Gefahr für sich zu gewinnen.

Es war ein Jahr vor des Herzogs Tode, 1674, als die Gesandtschaft des Zaren Alexei Michailowitsch in Gotha eintraf. Dieser wünschte die Vermittelung des Fürsten auch beim Deutschen Kaiser in jener Türkenangelegenheit. Noch öfter wurde das Ansehen Herzog Ernst's zur Beilegung von Streitigkeiten, die unter Herrschern zu schlichten waren, angerufen. „Wie dann insonderheit bekannt, mit was Succes Sie die schwere und in öffentlichen Krieg ausgeschlagene Uneinigkeit der Fürstlich-Hessischen Häuser Kassel und Darmstadt anno 1648 verglichen, anderer und was zum Teil auf mehrmalige kaiserliche Kommissionen in wichtigen, Fürsten, Grafen und andere Stände des Reiches betreffenden Fällen geschehen, vor jetzo zu geschweigen.“

Daß er endlich ein echt deutscher Fürst war, dem nichts höher galt, als das Vaterland und dessen Ehre, geht aus des Herzogs Bestreben hervor, bei und nach dem allgemeinen Friedensschluß alles zu thun, um die Einheit im Reiche zu fördern und, was schon damals Patriotenpflicht war, dem verderblichen französischen Einflusse zu steuern. Nicht alle deutschen Fürsten dachten und handelten so.

Einst stattete der Kurfürst von Mainz, Johann Philipp, von Erfurt aus dem Herzoge von Gotha einen Besuch auf dem Friedenstein ab. Mit allen Ehren wurde er aufgenommen und bewirtet. Da hob der Gast seinen Becher und wünschte, mit dem Herzoge auf die Gesundheit des „Königs von Frankreich“ anzustoßen. „Ei, des römischen Kaisers Gesundheit zuerst, der gehet uns näher an!“ fiel ihm der treue Sachsenherzog ins Wort, und — fügt der Bericht hinzu — es traf hier ein: „Weß das Herz voll ist, deß geht der Mund über!“

III. In silentio et spe.

In silentio et spe (in Schweigen und Hoffnung) war der Wahl- und Wahrspruch des Herzogs schon während seines thatkräftigen Lebens; noch mehr in den späteren Jahren, als er ruhig und in froher Erwartung den Blick nach Osten gerichtet hielt. Jedoch ein so ernster Charakter, wie der seinige, war allezeit auf den Tod vorbereitet. „Obschon der Tod des Menschen ganz gewiß, so ist ihm doch die Stunde desselben aus sonderbarem Rat des Allerhöchsten auch deshalb verborgen, daß er eine jede für die letzte achte und nicht allein beizeiten sein Haus beschicke, sondern auch also sich vermittels wahrer Buße gefaßt halten und bereit sein solle, wenn er aus dieser Zeitlichkeit abgefordert werde, mit willigem Herzen in wahrer Anrufung seines Erlösers und im Vertrauen auf denselben zu folgen."

Demgemäß hatte gerade er beizeiten sein Haus bestellt und ein ausführliches Testament entworfen, welches, zunächst ganz abgesehen von der Anordnung der irdischen Angelegenheiten, für seine Kinder einen Kanon ihres künftigen Handelns aus seiner Erfahrung heraus aufstellen sollte, „nachdem sonderlich in diesen letzten Zeiten der bösen Welt die alte deutsche Aufrichtigkeit und Ehrbarkeit merklich gefallen und auch im Fürstenstande die Verderbnis guter Sitten je länger desto größer würde".

Indes auch vom praktischen Standpunkte aus war bei seiner zahlreichen Nachkommenschaft ein eingehender letzter Wille eine besondere Notwendigkeit. Es wurde bestimmt, daß seine Söhne Erben zu gleichen Teilen werden sollten. Aber dem ältesten fiel die eigentliche Regierung zu, die er auf Grund der bestehenden Gesetze und Verträge zu führen hatte; bei wichtigen Veranlassungen mußte er seine Brüder zu Rate ziehen. Die vom Herzog getroffene Einrichtung der weltlichen und geistlichen Behörden sollte fortbestehen, wie zu Lebzeiten des Herzogs. Von den Einkünften waren nach wie vor namhafte Summen für milde Stiftungen bei Seite zu legen. Damit alles bis in's Kleinste ausgeführt würde, waren außer der herzoglichen Gemahlin und den erforderlichen fürstlichen Vormündern die Regierungs- und Kammerräte zu Mitvormündern für seine unmündigen Söhne und Töchter eingesetzt. Letztere wurden, so lange

sie ledig blieben, von ihren Brüdern standesgemäß unterhalten und, wenn sie sich verheirateten, fürstlich ausgestattet. Unter einander sollten die Brüder christlich, friedlich, brüderlich leben. Etwa entstehende Streitigkeiten sollten von besonderen Richtern — der Herzog hatte die Form genau vorgeschrieben — beurteilt und entschieden werden. Alle aber sollten in erster Linie dem Kaiser, als der von Gott vorgesetzten hohen Obrigkeit, treu und gehorsam sein.

Herzog Ernst hatte sich, wie aus den Unternehmungen seines Lebens hervorgeht, während desselben trotz seines nicht gerade starken Körpers niemals geschont, sondern war unermüdlich und angestrengt thätig gewesen, in einem Umfange und mit einer Sorgfalt, welche die Bewunderung auch noch der Nachwelt hervorruft. Dessenungeachtet stellten sich erst mit 65 Jahren bei ihm die Tage ein, von denen das Alter sagt, sie gefallen ihm nicht. Er litt an Verdauungsbeschwerden, so daß er einige Zeit an das Bett gefesselt war. Zwei Jahre später machte sich eine Lähmung der Finger bemerkbar, welche, wenn sie durch Wärme auch gehoben wurde, bei jeder kleinen Erkältung wiederkehrte. Infolge seiner zunehmenden Kränklichkeit verschlechterte sich seine seelische Stimmung, da sich ebenfalls Schlaflosigkeit einstellte. Angesichts der stetig zunehmenden Schwäche wurden auch auswärtige Ärzte befragt, welche allerlei anrieten, ohne daß jedoch die Mittel dauernden Erfolg hatten. Um sein bedrücktes Gemüt aufzuheitern, verordnete er sich selber Musik, in welche „eine solche heimliche Kraft gelegt sei, daß sie durch ihre Lieblichkeit das menschliche Herz erfreue und von traurigen Gedanken abbringe“.

Wegen seines schwankenden Gesundheitszustandes hatte er schon den Gesandten des Zaren nicht persönlich empfangen können. Im August desselben Jahres (1674) ereilte ihn ein Schlaganfall. Jedoch sein Zustand besserte sich wieder, daß er von neuem den Gottesdienst und die Kanzleien besuchen konnte. Leider war ihm der Gebrauch der Sprache erschwert. „Ach!“ äußerte er da, „Wir können dem lieben Gott nicht mehr dienen, wie Wir möchten; Wir sind auf dieser Welt nichts mehr nütze!“ Nunmehr übertrug er seinem Sohne Friedrich die Regierungsgeschäfte.

Das Jahr 1675, sein Todesjahr, begann schon ungünstig. Seine rechte Seite war gänzlich gelähmt. Dennoch ließ er sich vom Besuche der Kirche und der Ratsstube nicht abhalten. Anfang Februar verlangte ihn nach dem Genusse des heiligen Abendmahls. Er ließ sich deshalb in die Augustinerkirche tragen. Die Handlung war so feierlich, daß sie alle Anwesenden tief ergriff. Nach derselben kniete er nieder und dankte Gott für die Stärkung. Vom 19. Februar an verließ er sein Schmerzenslager nicht mehr. Am 22. März erlitt er einen neuen Schlaganfall. Am 25. stellten sich sichere Vorboten des herannahenden Endes ein. Sein Tod erfolgte am 26. März, nachmittags zwischen zwei und drei Uhr. Hatte ihn seine Gemahlin während der ganzen Krankheit treu gepflegt, so war sie samt den Kindern während der letzten vierundzwanzig Stunden nicht von seiner Seite gewichen. Auch die Geistlichen und Leibdiener waren bei seinem Scheiden gegenwärtig. Den Trost der letzten Tage und Stunden schöpfte er aus der Bibel. Gemeinsam wurde das Vaterunser gebetet. Bei den Schlußworten: „Dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit, Amen!“ schloß sich auch das Auge Ernst's des Frommen.

Sein Tod war der erste Kummer, den er seinem Volke bereitete. Herzlich und aufrichtig war die Trauer im ganzen Lande und weit über die Grenzen desselben hinaus. Zunächst wurde der Leichnam in einem schwarz ausgeschlagenen Gemache des Schlosses aufgebahrt und täglich „von viel tausend Menschen mit großem Trauern und Vergießung vieler Thränen angesehen“. Wochenlang wurde zu bestimmter Tageszeit mit allen Glocken geläutet. Erst am 28. Mai trug man den eichenen fest geschlossenen Sarg in die Schloßkirche, wo er in einen zinnernen, mit Löwenköpfen und sonstigem vergoldeten Zierat geschmückten Sarg geschoben wurde, auf dessen Seiten Sprüche standen, wie: Ich habe einen guten Kampf gekämpft — Ich weiß, daß mein Erlöser lebt — Selig sind die Toten — Ich bin die Auferstehung und das Leben — u. dergl.

Wie alles, hatte Herzog Ernst auch die Art seines Begräbnisses noch testamentarisch angeordnet. Bei demselben sollte es äußerst einfach hergehen. Dieser Wunsch wurde nur insoweit erfüllt, als übermäßiges und unnötiges Gepränge vermieden

wurde. Jedoch sollte die Bestattung so feierlich sein, wie sein Leben und Wirken bedeutend gewesen war.

Die eigentliche Beisetzung fand wegen der nötigen Vorbereitungen erst am 4. Juni statt. Gegen Mittag bewegte sich ein unabsehbares Trauergefolge — auch auswärtige Fürstlichkeiten waren erschienen — vom Friedenstein herab über den Gothaer Marktplatz durch die Erfurter Gasse zur Margaretenkirche. Die Überreste wurden dort gemäß des Herzogs eigener Bestimmung in einem noch von ihm erbauten Erbbegräbnisse unter Abhaltung eines feierlichen Trauergottesdienstes beigesetzt. Darauf begab sich der Zug in derselben Ordnung nach dem Schlosse zurück. Dumpf tönten hier die Kanonen, und der Kanzler des Landes sprach die übliche Danksagung, worauf sich der Zug still auflöste. Um dieselbe Stunde wurden Leichenfeierlichkeiten in allen Orten des gothaischen Landes abgehalten. Die Landestrauer währte ein Jahr.

Der Enkel Ernst's des Frommen, Friedrich II., ließ in der Margaretenkirche über dem Grabe seines Großvaters 1729 ein prächtiges Denkmal errichten. Unter den Büsten des Herzogs und seiner neben ihm ruhenden Gemahlin, welche ihn nur ein Jahrfünft überlebte, ist eine ovale Platte mit dem Fürstenhute und der Widmungsaufschrift angebracht. An den Seiten ragen zwei allegorische Figuren, zwischen denen eine lange, die Verdienste des Toten würdigende Inschrift steht, empor.

In der That, hoch und niedrig schätzte Ernst den Frommen nach Gebühr. Von Cromwell wurde er, wie Reyher berichtet, zu den drei einsichtsvollsten Fürsten Europas gezählt. Und als einst ein schlichter Landmann auf Gothaer Gebiet von einem Reisenden gefragt wurde, was für ein Fürst denn über das Land regiere, da lautete die Antwort: „Wir haben einen Fürsten von unsrem lieben Herrgott; wenn's nur lang' so währt! Doch wollen wir das Beste hoffen!“

Andreas Reyher, der Genosse beim Werke des „Schulmethodus“, war es auch, welcher schon am Anfange der Regierung des Herzogs diesen „den Frommen“ nannte. Von Jahr zu Jahr hat mit stets größerem Rechte der Fürst den Beinamen verdient, welcher durch Ludwig den Frommen in der Geschichte gewissermaßen an Wert verloren hatte. Durch

Herzog Ernst wurde der Klang des Namens wieder glockenrein. Mit Ehren und in des Wortes schönster Bedeutung trägt Ernst „der Fromme“ die Zier für alle Zeiten und durch alle Lande.

III.

Wie wird sich die Zukunft unserer Volksschule gestalten?

Von
Rektor Fr. Friesicke-Freienwalde a. O.

„Wir treiben viele Künste und kommen weiter von dem Ziel.“

„Pestalozzi für immer!“ so lautete das von unserem Altmeister Adolf Diesterweg ausgegebene Losungswort, um das sich die Anhänger dieses wackeren Vorkämpfers für eine freie Entwickelung der Volksschule scharen sollten und bislang sich auch in der großen Mehrzahl geschart haben. Und wenn in neuerer Zeit die sogenannten „Wissenschaftlichen“ Herbart auf den Schild erhoben und ihn mehr in den Vordergrung gedrängt haben, so sind dieselben doch noch nicht so weit gegangen, den Vater „Pestalozzi“ als abgethan zu bezeichnen, ihn als längst überwundenen Standpunkt zu betrachten. Zu dieser Höhe sich zu erheben ist den Meistern der neuesten „Pädagogik“, den „Sozial-Pädagogen“, wie Kollege Ries-Frankfurt a. M. in seinen „Zeitströmungen auf dem Gebiete des Schulwesens, insbesondere des Volksschulwesens“, sie treffend nennt, vorbehalten geblieben. —

Ist nach Pestalozzi die Aufgabe der Erziehung darin zu suchen, die dem Menschen innewohnenden Kräfte und Anlagen harmonisch zu bilden und das Individuum zu dem zu machen, wozu es nach seinen von Gott in ihn gelegten Gaben bestimmt ist, so urteilen die „Sozial-Pädagogen“ dies Erziehungsprinzip als ein einseitiges ab, sie beschuldigen eben Pestalozzi der Engherzigkeit und Einseitigkeit, weil er dem Individualismus huldige, d. h. den Menschen einseitig als Einzelwesen auffasse, ohne auf dessen Beziehungen zur Gesamtheit, zum Staat, zur

menschlichen Gesellschaft, zur Kultur zc. zu achten. Er will den abstrakten Menschen, losgelöst von den geschichtlichen Bedingungen seiner Existenz. Pestalozzis Bildungsprinzip, sagen sie, sei ein lediglich formales, da er nur die Entwickelung der Kräfte, Kraftbildung, fordere, aber unbestimmt lasse, welche Richtung die zu entwickelnden Kräfte einzuschlagen hätten.

Da bei Pestalozzi alles auf Kraftbildung hinauslaufe, so sei es, meinen die Neuerer weiter, gleichgiltig in der pestalozzischen Schule, welcher Art die Stoffe seien, woran diese Kraft gebildet werde. An dieser Behauptung ist scheinbar etwas Wahres; in der That wurden anfänglich von Pestalozzi und seinen Jüngern manche Lehrgegenstände nur der geistigen Kraftbildung halber und in rein kraftbildelnder Weise getrieben; wer aber dem Entwickelungsgange der Pädagogik gefolgt ist, wird auch der Geschichte dieser Wissenschaft entnommen haben, daß diese Zeiten längst hinter uns liegen. Die in der Volksschule der Jetztzeit zu behandelnden Lehrgegenstände sind nicht bloß der Kraftbildung wegen da, sie geben auch gleichzeitig dem Schüler einen wertvollen praktischen Inhalt, der für die Anforderungen des späteren Lebens wohl verwendbar ist, mit. Freilich sind wir dahin noch nicht gekommen — und werden hoffentlich auch niemals dazu gelangen — jeden einzelnen unserer Schüler von vornherein für einen bestimmten praktischen Beruf vorzubilden. Dieses Streben aber liegt den Forderungen der Sozial-Pädagogen — bewußt oder unbewußt — offenbar zu grunde. Und da sie mit den Forderungen der jetzigen Pädagogik ihre Bestrebungen nicht in Einklang zu bringen vermögen, so wird diese Pädagogik als Wissenschaft einfach als veraltet und nicht mehr zeitgemäß abgesetzt und an ihre Stelle tritt die neue „Sozial-Pädagogik", wie dies aus folgenden Worten ihres Führers entnommen werden mag: „Die Erziehung," sagt dieser, „welche ihren Zweck nicht als die Vervollkommnung des Einzelnen als solchen, sondern als die Vervollkommnung des gesellschaftlichen Ganzen und die Bildung des Einzelnen nur als Mittel zu diesem Zweck auffaßt, ist hinsichtlich ihres Inhaltes durch außer ihr liegende Mächte bestimmt. Ihr Inhalt, d. h. der Stoff, durch den sie bildet, ist kein anderer, als der Interessenkreis der Gesellschaft. Der Wertmesser, nach dem die

Gestaltung des Kreises sich vollzieht, ist nicht aus pädagogischen Prinzipien zu entwickeln, sondern beruht im allgemeinen Bewußtsein der Zeit, d. h. in der Bedeutung, welche dieses den einzelnen Interessen für die normale Entwicklung der Gesellschaft beilegt. Die Pädagogik ist betreffs der materiellen Seite der Erziehung durchaus abhängig von diesem Bewußtsein. Sie würde ihre Befugnis, oder, besser gesagt, die Grenzen ihres Könnens überschreiten, falls sie sich vermäße, auch in dieser Beziehung ein entscheidendes Wort zu sprechen." — Das heißt mit dürren Worten, in unser geliebtes Deutsch übertragen, doch nur: Die Pädagogik als Wissenschaft hat abzudanken, ihre bisher als maßgebend anerkannten Grundsätze sind nichtig; es ist allein das Nützlichkeitsprinzip, von dem sie sich darf leiten lassen, dies allein ist das maßgebende und in Zukunft herrschende.

Seit einer Reihe von Jahren schon rumort es ganz gewaltig. Anfänglich trat man schüchtern auf; mit der Zeit aber wurde man dreister, die Forderungen, für das praktische Leben direkt vorzubilden, wurden immer dringender. Buchführung, Gesetzeskunde und Haushaltungslehre begehrten die einen, Handfertigkeitsunterricht, landwirtschaftliche Belehrungen, Gartenbau 2c. die andern. Arme Volksschule, was man dir doch alles aufzuhalsen bemüht ist! Wurde der Handfertigkeitsunterricht anfänglich als obligatorischer Unterrichtsgegenstand für alle Schulen gefordert, so begnügt man sich gegenwärtig damit — weil man keine rechte Gegenliebe dafür fand — ihn in geschlossenen Anstalten und sonstwo fakultativ betrieben zu sehen. Unter günstigeren Zeitverhältnissen wird man mit den ursprünglichen Absichten schon wieder hervortreten und sie zur Geltung zu bringen suchen. Darum heißt es für die Volksschule und ihre Lehrer: seid auf der Wacht! — So sehr man die Segnungen des Handfertigkeitsunterrichts auch zu rühmen weiß, und so viel Aufhebens von der stetigen Ausbreitung desselben gemacht wird, so haben wir uns bisher von der Notwendigkeit wie von seiner Nützlichkeit noch nicht überzeugen können. Wie will man ihn auch rechtfertigen angesichts der Klage, daß die Schüler aller Schulen schon jetzt überbürdet seien? Die den Schülern sonst bleibende freie Zeit wird ihnen ja durch diesen Unterrichtsgegenstand noch mehr verkürzt. An der Hobelbank

und Drehscheibe muß überdies der zarte jugendliche Körper unbedingt nachteilig beeinflußt werden, und ist das Pappen und Laubsägen auch minder anstrengend, so müssen diese Arbeiten doch stets in geschlossenen Räumen angefertigt werden. Da will es uns denn doch viel besser scheinen, daß die Jugend während dieser Zeit im freien fröhlichen Spiele ihre Kräfte in der frischen Luft auf dem Spielplatze übe und stähle. Das wirft für die günstige Gestaltung des späteren Lebens mehr ab, als dieses spielende Arbeiten mit Säge, Hammer und Hobel u. s. w.

Mit den bisherigen Errungenschaften auf dem Gebiete des Handfertigkeitsunterrichts sind aber die Herren „Sozial-Pädagogen“ durchaus noch nicht zufrieden. Immer weitere Kreise suchen sie in ihre Bahnen zu ziehen, immer umfassender werden ihre Bestrebungen. Sie wollen unser bisher durch seine jetzigen Schulverhältnisse und Schulzustände so arg betrogenes und irregeführtes Volk durchaus beglücken, es aller Not entreißen und es einer neuen besseren Zukunft entgegenführen. Unter dem 20. Juli ist nämlich seitens des Herrn Abgeordneten von Schenckendorf, wie die „Tägl. Rundschau“ mitzuteilen weiß, dem preußischen Minister für Landwirtschaft eine Denkschrift überreicht worden, in welcher derselbe die Notwendigkeit darlegt, in dem heutigen schweren Kampfe, den die deutsche Landwirtschaft zu bestehen habe, auch die Erziehung zu ihrem Teil kräftig eingreifen zu lassen. Gewiß bilde sie nur eines der Abhilfemittel und komme erst der Zukunft zu gute, sei aber um deswillen nicht gering zu schätzen. Der Verfasser entwickelt und begründet etwa nachfolgenden Ideengang: Auch die Landschule berücksichtige heute noch zu einseitig die intellektuelle Ausbildung; sie müsse nächst der allgemeinen Bildung zweierlei anstreben, die Neigung der heranwachsenden ländlichen Jugend für den landwirtschaftlichen Beruf von früh an zu wecken, sowie dieselbe geschickt zu machen zur Ausübung desselben. Das erstere Ziel sei dadurch anzustreben, daß der landwirtschaftliche Wissensstoff den gesamten übrigen Unterricht auf dem Wege des Beispiels gleichsam durchziehe und befruchte. Die Zuführung dieses Wissensstoffes sei zu einem System zu erheben, das denselben auf die einzelnen Altersklassen und Unterrichtsfächer planmäßig und doch wie absichtslos verteile. Dadurch würde der Blick

des Kindes von früh ab mehr auf die landwirtschaftlichen Vorgänge hingeleitet werden und sein Interesse hiermit naturgemäß für dieselben wachsen. Um für die Ausübung des landwirtschaftlichen Berufes geschickt zu machen, werde die Gewöhnung an die schaffende körperliche Arbeit, die durch einen den ländlichen Verhältnissen angepaßten erziehlichen Handarbeitsunterricht anzustreben sei, wesentlich beitragen. Es wäre daher hier die jetzt in den Städten bei diesem Unterricht vielfach geübte feinere Arbeit auszuschließen und vorwiegend die gröbere zu pflegen; dahin sei besonders zu rechnen die einfache Holzarbeit an der Hobel- und Schnitzbank, sowie die leichte Metallarbeit. Diese Reform der Landschulen bilde zugleich auch ein Gegenmittel in sozialer Hinsicht und befähige und erwecke die Liebe zum Beruf, gewöhne früh an Arbeit und Fleiß und stärke das häusliche Leben. So sei gewiß ein ernster Versuch, auch auf dem Wege der Erziehung der Landwirtschaft zu Hilfe zu kommen, durch die heutigen Verhältnisse gerechtfertigt und geboten." —

Diese Ideen sollen auf dem zehnten deutschen Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit am 23.—25. August in Straßburg i. E. von dem Herrn Abgeordneten v. Schenckendorf näher begründet und eingehender dargelegt werden. Von dieser oben angeführten Denkschrift haben auch eine Abschrift erhalten der Minister des Innern, der Kultus- und Finanzminister. — Aus dem Inhalte der Denkschrift glaubten wir die Berechtigung zur Stellung unserer an der Spitze dieser Ausführungen aufgeworfenen Frage herleiten zu dürfen. Zwar halten wir es auch mit Tell, wenn er sagt: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann", aber für ein solches Zustutzen für den künftigen Beruf können wir uns trotz alledem nicht erwärmen. Was hier gefordert wird, ist ja die reine Bildung ad hoc, führt mit zuverlässiger Sicherheit zum Kastenwesen des Altertums zurück, unterdrückt jede Individualität und die freie Entfaltung der menschlichen Kräfte. Es ist eine ganz eigenartige Auffassung, die uns in dieser Denkschrift entgegen tritt. Alles und jedes soll nur auf die Landwirtschaft bezogen werden: Sprache, Rechnen, Geographie, Naturwissenschaften sollen lediglich in den Dienst der Landwirtschaft gestellt werden. Fast könnte man darnach annehmen, als ob die Kinder unserer Landbevölkerung

nur für landwirtschaftliche Verhältnisse beanlagt wären, als ob sie nicht dasselbe Recht wie jedes andere Kind unserer Nation mit auf die Welt gebracht hätten, alle ihnen verliehenen Kräfte in harmonischer Weise entwickelt zu erhalten. Weil ein Kind auf dem Lande geboren ist, darum muß es von früh auf mit landwirtschaftlichen Bildungsstoffen genährt, darum muß es ausschließlich für die Landwirtschaft zugeschnitten werden? Wo steht denn so etwas geschrieben, wo liegt ein derartiges Unterfangen in der Kindesnatur begründet? Nein, ihr Herren „Sozial-Pädagogen“, für solche Zustutzung unserer Landbevölkerung müssen wir bestens danken; solcher Abrichtung ihrer Kinder für die Landwirtschaft wird sich unsere ländliche Bevölkerung auch ernstlich widersetzen.

Was werden nur unsere Kollegen vom Lande zu dieser neuen Volksbeglückungstheorie sagen? Wir sehen gar viele, die darob bedenklich das Haupt schütteln. Wer die ländlichen Verhältnisse aus eigner Anschauung kennt, wer selbst darin gestanden und sie mit durchlebt hat, der wird einfach erklären: unmöglich, weil unausführbar. Auf diesem Wege wird man sicher nicht der Landwirtschaft aufhelfen, wird man ihr keineswegs die ihr benötigten Kräfte zuführen. Die zur Behandlung gestellten landwirtschaftlichen Stoffe allein vermögen das Interesse an der Landwirtschaft nicht zu heben und zu stärken. So lange unsere Arbeiter in den verschiedensten Gebieten der Industrie leichtere und besser bezahlte Arbeit erhalten, werden sie stets der Landwirtschaft den Rücken kehren und sich anderen Erwerbsverhältnissen zuwenden, und das kann ihnen kein Mensch verdenken. ¡Es sieht eben jeder, wie er am besten in dem Kampfe ums Dasein zurecht kommt. Was nun aber gar die Einführung des sogenannten gröbern Handfertigkeitsunterrichts an Hobel- und Schnitzbank, sowie die Erlernung von Metallarbeiten anlangt, so ist nach unserer Erfahrung dafür auf dem Lande am allerwenigsten Raum. Eltern, die selbst einen kleineren oder größeren Grundbesitz haben, wie unsere Büdner und Bauern, führen ihre Kinder selbst in der allerpraktischsten Weise in die Landwirtschaft ein. Sind die Kinder schulfrei, so haben sie vollauf Beschäftigung auf der elterlichen Wirtschaft, sie werden sehr frühzeitig zu allerlei Hilfeleistungen in Garten und Feld, in

Wiese und Wald herbeigezogen, so daß ihnen freie Zeit für Handfertigkeitsunterricht kaum bleibt. Dasselbe gilt von den größeren Kindern unserer ländlichen Arbeiterbevölkerung. Aber es ist ein solcher Unterricht auch durchaus überflüssig. Der beste Lehrmeister für die dem Landwirt wirklich nötigen Fertigkeiten ist der Vater. Wir können dies aus der Erfahrung heraus bestätigen. Wir haben mit unsern Augen gesehen, wie der eigene Vater, der eben auch Landwirt war, seine Eggen, Harken, Karren, Krippen, Schippen, Leitern 2c. 2c. selbst gebaut, wie er an den Ackergeräten notwendige Reparaturen größtenteils selbst ausgeführt hat. Und unter seiner Anleitung haben es die Söhne gelernt und haben mit großer Lust und Liebe in ihrer Freizeit — freilich erst nach der Entlassung aus der Schule, also nach Vollendung des schulpflichtigen Alters — an Hobel- und Schnitzbank gestanden und manches nützliche Gerät für die Wirtschaft angefertigt. Wir zweifeln sehr daran, daß sie diese Geschicklichkeiten und Fertigkeiten in einem Handfertigkeitsunterricht würden erworben haben, der jetzt als das Allheilmittel aller sozialen Schäden gepriesen und empfohlen wird. Soll und muß es aber durchaus Handfertigkeitsunterricht sein, so weise man ihn der Fortbildungsschule, dem nachschulpflichtigen Alter zu, bis zum 14. Lebensjahre aber kann ihm auch die ländliche Volksschule kein Plätzchen in ihrem Lehrplane einräumen.

Will man für unsere Volksschulen, einschließlich der Landschulen, etwas besonderes thun, so sorge man dafür, daß sie von dem Ballaste, den sie vielfach noch mit sich tragen müssen, befreit werden, sorge man dafür, daß sie mit guten, brauchbaren Lehrmitteln reichlich ausgestattet werden, trete man dafür ein, daß sie tüchtige Lehrkräfte erhalten, vollen Unterricht empfangen und daß — um es mit einem Worte zu sagen — alle in den Kindern vorhandenen Kräfte planmäßig und harmonisch zur Entwicklung gebracht werden. — Wir sehen mit großen Erwartungen dem in Aussicht gestellten Schulgesetze entgegen, das hoffentlich auch die in der Schule zu behandelnden Lehrgegenstände in ihren Grundzügen feststellen und uns von den Beglückungstheorien der Neuzeit endgiltig erlösen wird. Wir können uns ein gutes Schulgesetz nicht anders als im Sinne und Geiste Pestalozzis verfaßt denken und wünschen, daß das-

selbe als Wahrspruch an seiner Stirn tragen möge das Wort: „Pestalozzi für immer!“

IV.

Die Leistungen der pädagogischen Presse im Jahre 1889.

Von

Rud. Dietrich.

Ein kurzes Wort zuvor. — Es stand zu erwarten, daß der erste Versuch eines Jahresberichts über die Leistungen der pädagogischen Presse (Rhein. Bl. 1889, IV) beachtet und mit kritischen Augen betrachtet werden würde, und für den Verfasser mußte es naturgemäß von hohem Interesse und Werte sein, etliche der gefällten Urteile zu vernehmen. Man hat ihm letztere denn auch nicht vorenthalten. Gerade von solchen, die zu den ersten unseres Standes zählen, sind mir Meinungsäußerungen zugegangen, und gerade diese lauten — zustimmend und ermunternd. So durfte ich mit dem ersten Versuche zufrieden sein und getrost an den zweiten gehen. Der Widerspruch, welcher sich natürlicherweise ebenfalls erhob, konnte und kann mich nicht beirren. Immerhin war eine Stimme wohl zu beachten: diejenige eines Mannes, der als Schul- und Fachblatt-Leiter mit gutem Rechte sich großen Ansehens erfreut. Seine brieflichen Bemerkungen haben mich zu mancherlei kritischen Erwägungen sachlicher und persönlicher Art veranlaßt. Die abfälligen Äußerungen verschiedener anderer (unter diesen als Hauptsprecher ein junger, akademisch gebildeter, höherer Volksschullehrer) waren fast ausnahmslos nicht begründet in der Sache, sondern in der Seele der Herren selbst: sie litten oder leiden an einer unserer schwersten Zeitkrankheiten — an der Flüchtigkeit im Lesen, zu der sich häufig noch Kurzsichtigkeit und Oberflächlichkeit des Denkens gesellt. Daher die oft verblüffende Flachheit des Urteils, die barbarische Ungerechtigkeit im Richten.

Wenn ich Monat für Monat nahezu ein halbes Hundert pädagogischer Zeitschriften regelmäßig durchsuche, das Gute sammle und schließlich das Beste für unsern Jahresbericht zusammenstelle: wie kann man da sagen, letzterer sei nur ein Kind des Zufalls, bringe nur, was mir „hier und da, dann und wann“ aufgestoßen und „persönlich gefallen“?“ Persönlich! Bereits im V. Hefte des Jahrgangs 1887 stehen die sachlichen Grundsätze. Sie sind von berufener Seite weder widerlegt noch ergänzt worden; ich selbst weiß ihnen auch heute noch nicht etwas Wesentliches hinzuzufügen. Daß die Berichte schon bis zur Vollkommenheit gediehen — es wäre lächerlich, dies behaupten zu wollen. „Nicht daß ich es schon ergriffen hätte; ich jage ihm aber nach u. s. w.“ Ich bin fortgesetzt bestrebt, immer mehr Zeitschriften in den Bereich meiner Untersuchungen hineinzuziehen. Das kostet viel, bringt auch Verdruß; man findet nicht überall freundliches Entgegenkommen. Freilich — eine größere Sorte von Fachblättern kann und wird nur selten Berücksichtigung finden: die orthodoxen Parteiblätter nämlich, mögen sie nun stark kirchlich oder etwa zillerisch gefärbt sein. — Nach diesen einleitenden Bemerkungen wolle der geneigte Leser den Bericht selbst entgegennehmen.

I.

Wir beginnen — wie das erstemal — mit den Arbeiten, welche im weiteren Sinne der Geschichte der Pädagogik angehören, sich mit Leben, Wirken und Werken hervorragender Berufsgenossen und Berufsfreunde (letztere vornehmlich unter den Philosophen und Poeten) beschäftigen. Da berichtet uns R. Parolla (Pädagogium VI) über die Pädagogik des Plato und des Aristoteles. Ersterer faßt den Begriff der Erziehung folgendermaßen: Sie ist die (mit dem Kindesalter beginnende) Leitung und Führung der Jugend zu der von dem Gesetze vorgeschriebenen und von den vortrefflichsten und ältesten Männern gutgeheißenen Lebensweise. Vom dritten bis sechsten Lebensjahre beschränkt sich der Unterricht auf Spielen (im Tempel, unter der Aufsicht der Wärterinnen, die wieder von Frauen überwacht werden) und Erzählen. Vom sechsten Jahre an werden die Geschlechter getrennt; doch erhalten beide

grundsätzlich denselben Unterricht in Gymnastik (Ringen und Tanzen) Musik und Kriegsübungen durch besondere vom Staate angestellte Lehrer. Schreiben und Lesen beginnt mit dem elften, die Pflege der Dicht- und Tonkunst mit dem vierzehnten Altersjahre; im siebzehnten treten Arithmetik, Geometrie und Astronomie auf. Aus den Erläuterungen und Winken heben wir hervor: Man darf den Kindern nicht erzählen, was Hesiod, Homer und andere von den Göttern und Heroen sagen, nichts vom übermäßigen Gelächter der Götter (weil das überhaupt unziemlich ist) nichts vom unmännlichen Jammern Achills (weil Kinder tapfere Bürger werden sollen). Was Böses erzeugen kann, ist auf jede Weise zu unterdrücken. Die Knaben sind auf dem Schulwege von Pädagogen zu begleiten. Gymnastik darf nicht in Athletik ausarten. Durch Verbindung von Tanz und Musik wird im höchsten Grade die Erziehung zum Schönen und Anständigen bewirkt, weil dabei das Gefühl für die Ordnung am besten zum Ausdruck kommt. Für beide Geschlechter die gleichen Beschäftigungen, weil jene im Grunde nicht sehr verschieden sind. — Aristoteles sagt von der Erziehung: Sie ist der Einfluß eines schon entwickelten Menschen auf einen noch nicht entwickelten; sie dient zur Ergänzung der Natur. Vom fünften bis siebenten Jahre sollen die Kinder dem Unterrichte, an welchem sie später teilnehmen, nur zuschauen; für die Jüngeren und Älteren besteht je ein besonderes Gymnasium. Gymnastik und Musik beherrschen den Lehrplan; doch hat die Beschäftigung mit der letzteren nur den Zweck, die Bildung eines ästhetischen Urteils über die Musik zu ermöglichen. Als oberste und allgemeine Unterrichtsregel gilt: Es ist nicht die wissenschaftliche Methode anzuwenden, sondern von dem dem Schüler Bekannten auszugehen; unser ganzes Lernen kommt nur auf dem Wege der Induktion und Deduktion zustande. — Von Aristoteles bis Felbiger ist allerdings ein großer Sprung; jedoch Herr Aug. Janotta verlangt ihn (Pädagogium V), und seiner trefflichen Darstellung zuliebe thun wir ihn gern. Besonders eingehend behandelt er das Eigentümliche und Reformatorische an Felbigers System: bezüglich der Rechtschaffenheitslehre, der Heimatskunde (Karte und Wirklichkeit; verjüngter Maßstab; Messen und Reisen auf der Karte) und des Geschichts-

unterrichts (welch letzterer Lebensgeschichten von Männern aus allen Berufen, vornehmlich solchen, denen sich die Schüler widmen dürften, bringen soll). — Nun zu unserm größten Meister! Es ist ein gutes Zeugnis, das sich unsere Fachpresse ausstellt, wenn sie jedes Jahr etliche bedeutende Arbeiten über Pestalozzi veröffentlicht. So bietet das Repertorium der Pädagogik (IX) „Vorrede und Einleitung zu einem bereits im Manuskript vollendeten Buche". Letzteres will keine wissenschaftliche, sondern eine praktische — und als solche für unsere Zeit dringend notwendige — Bearbeitung der „Idee der Elementarbildung", eine echte Pestalozzische „Vulgärpädagogik" sein, jene Idee „in ihrem inneren Wesen sowohl als auch in ihrem ganzen Umfange und in ihrem naturgemäßen Zusammenhange mit dem häuslichen, bürgerlichen und Staatsleben darstellen". — Es besteht aber ein eigentliches „Organ Pestalozzis"; das sind die von Prof. Dr. O. Hunziker in Zürich herausgegebenen „Pestalozzi-blätter"[1], die wir hiermit den Jüngern Pestalozzis aufs wärmste empfehlen. In der letzten Nummer des vergangenen Jahres brachten sie von jenen acht Briefen, die eine neue Bearbeitung des Buches: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" darstellen, die (verloren geglaubten) beiden ersten. In demselben spricht sich Pestalozzi über sein Werk und über Kindererziehung im allgemeinen, über seine eigene Jugend, über die Erziehung in Schule und Haus und über den erzieherischen Einfluß Bodmers aus. Auf diese Andeutungen beschränke ich mich und verweise im übrigen nachdrücklich auf die Originale selbst. — Einer von den besten Kennern und Landsleuten Pestalozzis, H. Morf in Winterthur, berichtet im Pädagogium (XI) über die 1811—1816 zu Neapel bestandene Pestalozzische Anstalt. Der letzteren Gründer und Leiter, Dr. Georg Franz Hofmann, ein Rheinpfälzer, schrieb an und über seinen Meister u. a.: „Ich fühlte und werde immer fühlen, daß ich mich von Menschen trennte (in Iferten), die nur Gott und der Menschheit leben, und unter welchen alle, die sie besuchen, das Höchste auf Erden finden: die Würde und das Glück und den Genuß, Mensch zu sein und Menschenbildung zu befördern. Ich suche

[1] Jährlich 6 Nummern. Preis 1 Fr.

kein süßeres Glück als in der Liebe zu Ihnen und in der Liebe zu Ihrem Werk. Giebt es auch ein anderes für den, der dieses einmal gekostet?" — Dieselben Ziele wie Pestalozzi verfolgt im ganzen Heinrich Zschokke, sagt F. H. Deutler (Bair. Lehrerzeitung 37—39); in einzelnen Zügen ist uns sein Bild ein willkommenes ergänzendes Seitenstück zu demjenigen Pestalozzis. Zschokkes Wirken ist eine pädagogische That, seine „Selbstschau" eine praktische Psychologie. Er hat sich — als äußerer Organisator — große Verdienste um das schweizer Volksschulwesen erworben. Durch beharrliches Streben in Sachen der Jugend- und Volksbildung wie durch die sittliche Gestaltung seines Lebens ist Zschokke ein Vorbild der Lehrer.

Zu denjenigen, welche uns zeitlich näher stehen, führt die Pädagogische Zeitung (23) mit einer Würdigung K. F. W. Wanders, dieses berühmten Vorkämpfers für Hebung der Schule und des Lehrerstandes in Deutschland; der ein Vaterland forderte, in dem die Wahrheit frei und die Freiheit wahr sei; der die Lehrerschaft zur Wahrung der Manneswürde und zu rastlosem Fortschreiten unermüdlich aufstachelte, trotz Amtsentsetzung, Entbehrungen und Verfolgungen aller Art. — Über zwei 1889 verstorbene Schulmänner — Heinrich Burgwardt und Max Koppenstätter —, die in Wanders Geiste mit Erfolg gewirkt, schrieben die Freien pädag. Blätter (29) und die Bair. Lehrerzeitung (32—36). Sie sind in Mecklenburg und Baiern für die materielle Besserstellung ihrer Berufsgenossen, für die Ausbildung des Vereinswesens eingetreten. Die Blüte der früher tief verwahrlosten Schulen in Wismar ist Burgwardts, die Festigung und musterhafte Verwaltung des bairischen Lehrerwaisenstiftes Koppenstätters besonderes Verdienst. — Würdig reiht sich diesen beiden der Hamburger Seminardirektor und Schulrat F. W. Kersten an (Pädag. Reform 35), der ebenfalls zu unseren Toten des Jahres 1889 gehört. Er war so recht einer von den „Ganzen", ein strenger Charakter, der seine Meinung nach oben und unten rücksichtslos vertrat, ein Feind der Schablone, der Leitfäden und des Wortwissens — „im Dienste verzehrte er sich". Er hat von unten herauf gedient und in allen Schulgattungen Erfahrungen gesammelt. Die Hamburger Lehrerbildung reformierte er; im

einzelnen gilt als sein besonderes Verdienst, daß er einen vernünftigen Betrieb des grammatischen Unterrichts durchsetzte. — Und noch ein im Berichtsjahre abgeschiedener Berufsgenosse: Ed. Ruff (Frankfurter Schulzeitung 21), den wir bereits vorhin als einen hervorragenden Theilhaber an der Pestalozzi-Literatur kennen gelernt. Er gehörte zu den besten Schriftstellern unter den Volksschullehrern. Er zeichnete sich durch ernste Kritik und feinfühlige Beobachtung der Kindesnatur aus. Die Erkenntnis des Thatsächlichen, Bestimmten, Einzelnen, Kleinen galt ihm als die allein sichere Grundlage der Erzieherarbeit.

Nun sind in diesem unserm I. Kapitel noch etliche Aufsätze anzuzeigen, welche sich mit Männern beschäftigen, denen die Pädagogik zu Dank verpflichtet ist, obwohl sie nicht amtlich im Dienste der Erziehung gestanden oder stehen. Zu ihnen gehört der überaus liebenswürdige Arzt Berthold Sigismund (gest. 13. August 1864) den uns Fr. Klinkhardt in den Deutschen Blättern (34. 34) vorführt — ein vielseitiger Mann, der im Wirken für das Wohl der Menschheit (forschend und handelnd) aufging. Als Psycholog wurde er durch seine Schrift „Kind und Welt" berühmt, als Naturforscher besonders auch von Roßmäßler geschätzt; seine Rede zur Schillerfeier gehört zu den besten literarischen Leistungen dieser Art; für die Jugend hat er vortreffliche (naturkundliche) Aufsätze geschrieben. — Wir nennen weiter Herbert Spencer, dessen Buch über die Erziehung von O. Hunziker (Schweiz. Schularchiv IX—XII) in gründlichster Weise besprochen wird. Verfasser gelangt zu dem Ergebnis: Obwohl ein origineller Denker, dem die großen Pädagogen des Kontinents — Pestalozzi ausgenommen — unbekannt sind, gelangt Spencer im wesentlichen doch nicht zu neuen Ergebnissen. Am auffallendsten ist die Verwandtschaft mit Rousseau, fast in jeder Beziehung, weiter mit Salzmann und Schleiermacher (was an verschiedenen Stellen nachgewiesen wird). Eigenartig, aber nicht unanfechtbar Neues bringt Spencer im Abschnitt über die „leibliche Erziehung". — Bleiben uns noch zwei Dichter: Gottfried Keller und Björnson. Des ersteren erzieherische Ideen (niedergelegt besonders in seinen pädagogischen Novellen und Romanen: Der grüne Heinrich —

Das Fähnlein der sieben Aufrechten — Die Leute von Seldwyla — Martin Salander) behandelt J. Stiefel (Schweiz. Lehrerzeitung 29—33). Keller, der die geheimsten und zartesten Keime der Menschenseele kennt, baut seine Pädagogik auf den Grund poetischer, lebendiger Psychologie; sie selbst kennzeichnet sich durch ethischen Realidealismus, der immer nach Bethätigung trachtet (in Haus, Schule, Gesellschaft, Staat), und hat zum Ziel würdiges Bürgertum und wahren Patriotismus. — Eine nicht ebenso umfassende Aufgabe (wie diejenige, deren Lösung wir eben skizziert) hat sich C. Spielmann bezüglich des nordischen Dichters gestellt. Er macht uns mit Björnsons Gedanken über die weibliche Erziehung (Pädag. Reform 49. 50) bekannt. Letztere soll als solche (d. h. in den späteren Jahren, weil erst dannzumal die Geschlechtertrennung einzutreten habe) hauptsächlich eine religiöse, naturwissenschaftliche und gymnastische sein und von männlichen und weiblichen Lehrkräften (unter männlicher Oberleitung) bewirkt werden. Das in der Schule Empfangene wäre in Frauenvereinen durch Vorträge lebendig zu erhalten und weiter zu entwickeln.

II.

Der Psychologie haben zwei Mitarbeiter des Pädagogiums rühmliche Dienste geleistet. Th. Schiltz (XI. XII) lehrt in seiner „physiologisch-psychologischen Studie über Ahnen, Gedankenlesen, Sympathie und Antipathie: Die Seelenbewegungen gehen parallel mit Oscillationen des Äthers im Gehirn, deren Schwingungszahlen noch über denen des Lichts und der Elektrizität stehen und sich vielleicht zu diesen verlangsamen können. Die Bewegungen sind verschieden nach Schwingungszahl und Energie und können allerlei Reflexionsbewegungen hervorrufen (Herzklopfen u. s. w.); sie können auch aus dem Gehirn sich direkt in die Luft verbreiten und den diese durchdringenden Äther auf eine Entfernung, deren Größe von der Energie der zentralen Seelenbewegung abhängt, in Schwingung setzen. Befinden sich im Bereiche solcher Atmosphäre andere Personen, so dringt die Bewegung auch in deren Gehirn und erzeugt dort die gleichen Ätherschwingungen. Wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet oder hingezogen, so können die den

Ätherwellen entsprechenden Seelenbewegungen entstehen. Die direkte Übertragung der Seelenbewegung von einem auf den andern durch die Luft hängt davon ab, daß der Empfangende im Bereiche der Oscillationsatmosphäre, (welche den Urheber der Bewegung umgiebt) sich befinde, daß er hinreichend feinfühlig sei und seine Aufmerksamkeit darauf richte. — Mehr für die Schulpraxis hat Slezak geschrieben, indem er die Reaktionen im intellektuellen Leben des Kindes sich zum Vorwurf genommen. Solche Reaktionen erklärt er als „Störungen in der ruhigen Bildung von Vorstellungen, die verwirrend und verdunkelnd auf die bereits fertigen und geordneten Glieder der betreffenden Vorstellungsreihen und hemmend auf deren Reproduktion wirken". Als ihre Ursachen sind anzusehen: die Annahme (seitens der Lernenden), daß gewisse, für Erwachsene einfache Begriffe auch schon vom Kinde beherrscht werden; zufällige „Einschleichung" von Vorstellungen, welche die bereits gebildeten Reihen zersprengen; jäher Wechsel von Unterrichtsgegenständen; zu viele und unzeitig gebrauchte sokratische Fragen; fortwährende Häufung neuer Vorstellungen. Das beste, aber schwierigste Mittel, solchen Reaktionen vorzubeugen, ist: daß der Lehrer das Kind anleite, den Lauf der Vorstellungen zu beherrschen. Hat aber die Reaktion sich eingestellt, ist mit Darbietung von Neuem sofort einzuhalten.

III.

Unser drittes Kapitel — das der allgemeinen Pädagogik und Schulkunde gewidmet ist und, wie es scheint, das umfangreichste bleiben will — beginnen wir mit denjenigen Aufsätzen, welche mehr oder weniger von der Person des Erziehers oder Lehrers handeln. Seine Doppelnatur — Schulmeister und Mensch — kennzeichnet treffend G. Jörgens (Deutsche Schulpraxis 50): „Es ist zwar sehr angebracht, wenn eins ins andere hinüberspielt, wie denn die Verbindung überhaupt niemals völlig getrennt werden soll; aber der erfahrene Pädagoge sollte immer so ziemlich wissen, wann und wo er das Gewicht seiner Persönlichkeit auf das Schulbein, und wann und wo er es andererseits auf das Gesellschaftsbein zu stellen hat." — Als Aufgaben der Lehrervereinsarbeit bezeichnet H. Köhncke

(Päd. Reform 48, 49) u. a.: würdigen (festen, männlichen, demokratischen) Charakter zu zeigen, materielle Selbsthülfe zu schaffen, prinzipielle Beschlüsse in schulpolitischen Tagesfragen zu fassen, die Fachpresse zu fördern, Aufklärung über die Erziehung in den Kreisen der Nichtlehrer zu verbreiten. Die „Bequemlichen, Beschäftigten, Vornehmen, Klugen", die dem Vereinsleben fernbleiben, werden kritisch charakterisiert und scharf verurteilt. — Auf die berufliche Fortbildung in Vereinen beschränkt sich ein leider nicht genannter, jedenfalls sehr tüchtiger Kollege in einem längeren Artikel der Deutschen Schulpraxis (6. 7.) Grundsätzlich bemerkt er: „Das rechte Verhältnis wird dies sein, daß die größeren Vereinigungen das Feld bezeichnen, das der Bearbeitung bedarf, und die Richtlinien, nach denen diese zu geschehen hat; die kleineren Vereinigungen aber zergliedern das Allgemeine, beleuchten es im einzelnen und fügen das Gewonnene wieder zu einem Ganzen zusammen, das in seinen Ergebnissen der Gesamtheit zum Nutzen gereicht." — Ein ernstes Wort über das Eigenartige unseres Standes finden wir im Berner Schulblatt (32—34: Wo stehen wir, und wie kann's besser werden?) „Der Lehrerstand — heißt es da — ist nicht ein Stand wie ein anderer. In einem anderen Stande rächt sich die Faulheit und Nachlässigkeit an demjenigen, der sie sich zu Schulden kommen läßt, in der Schule dagegen an schuldlosen Opfern, den Kindern, und damit an ganzen Generationen. Das ist ein faules, nichtsnutziges Wort im Munde eines Lehrers: Ich sollte ein Narr sein und mich für den Sündenlohn so abschinden! Dem Lehrer wird die Schule übergeben in der stillen Voraussetzung, daß er seine volle Kraft für dieselbe einsetze. Thut er dies nicht, so ist er vertragsbrüchig und ein Betrüger gewöhnlichster Sorte." — Von dem Interesse, das der Lehrer als solcher an der Stellung haben muß, welche die Volksschule im öffentlichen Leben einnimmt, spricht G. Lober (Bair. Lehrerzeitung 1). Er ermahnt den Pädagogen, die Zeitverhältnisse mit scharfem Blicke zu verfolgen; dann werde dieser vor manchen Enttäuschungen bewahrt bleiben und von seiner Arbeit nicht zuviel erwarten. Die Gegenwart gestatte weder eine selbständige äußere Gestaltung des Volksschulwesens, noch eine ungetrübte und ungehemmte innere Thätigkeit, und zwar

kommen die feindlichen Einflüsse von gewissen Regierungsgrund=sätzen und =Maßregeln, von den politischen Parteien, vom Materialismus und Kastengeist.

Im Gebiete des vorwiegend Sachlichen, und zwar der theoretischen Wissenschaft haben wir diesmal sogar wirkliche „Quellen der Erziehungskunde" endeckt (Allg. Deutsche Lehrerzeitung 13). Als solche werden — außer Psychologie, Geschichte der Pädagogik im allgemeinen und den Werken der Meister im besondern — genannt: ein im Seminar begonnenes pädagogisches Tagebuch; was die kindliche Phantasie selbstthätig erzeugt; Werke, welche sowohl Lebensweisheit, als auch Wahrheit, Schönheit und Poesie darbieten (wie „Der Abend zu Hause" von H. Lorm); pädagogische Romane und Novellen, aber auch andere Dichtungen dieser Art, aus denen wir Goldkörner sammeln können, um sie unmittelbar in verschiedene Schulfächer einzustreuen; Grimms Wörterbuch, das die Entwicklungsgeschichten für uns hochwichtiger (philosophischer, psychologischer, ästhetischer, pädagogischer) Begriffe enthält. — Über die Stellung der Pädagogik innerhalb der Wissenschaften schreibt H. Keferstein (Pädagogium VII.) Er weist nach, was jene mit diesen ihren Schwestern (besonders mit Naturwissenschaft, Medizin, Staatswissenschaft, Nationalökonomie, Soziologie) gemeinsam hat und betont dabei, daß glückliche oder befriedigende Lösungen politischer, volkswirtschaftlicher, sozialer Aufgaben nur mit Zuhülfenahme ethisch=pädagogischer Motive und Hebel möglich sei. In Hinsicht auf ihr unmittelbar praktisches Ziel und die ihr zu Grunde liegenden letzten Motive ist die Pädagogik die erste der Wissenschaften. „Nur der Erzieher hat die beneidenswerte Mission zu erfüllen, die wahre Menschheitsidee nicht allein zu ergründen, sondern auch auf dem geradesten Wege, in unmittelbarster Weise zu verwirklichen." — Aus C. Andreaes Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen (Deutsche Blätter 10—14) heben wir die folgenden heraus: Haus und Schule stehen immer noch nicht in dem so notwendigen Wechselverkehr; so wird die Erziehung im allgemeinen gehemmt. Jedes für sich schädigt aber die Jugend noch im besonderen: die Familie durch Modekultus und Verfrühung, die Schule durch verkehrte Lehr=

bücher und drei lebentötende „Ismen“: Schlendrianismus, Pedantismus, Despotismus. Die Lehrplanreform ist für die Volksschule wie für das Seminar und Gymnasium mit aller Entschiedenheit zu fordern. — In der Deutschen Schulzeitung (29—37) teilt ein erfahrener und belesener Lehrer 24 „lose Blätter aus seiner Mappe“ mit, die Skizzen oder Notizen aus den verschiedensten Lagen unseres persönlichen und beruflichen Lebens, Forschens und Wirkens enthalten. Die ganze „Mappe“ würde, sofern sie noch andere Blätter von gleichem Werte birgt, ein artiges und nicht eben vielfach vorhandenes Büchlein ergeben.

Zur praktischen Wissenschaft hinüber, ins Amtsleben hinein leitet G. von Sallwürk mit seiner Betrachtung über Pädagogik und Methodik (Deutsche Blätter 46, 47). Ihrem äußeren Anlaß — zweite Auflage von Kehrs Geschichte der Methodik — entsprechend werden der Hauptsache nach kleine historische Skizzen geboten. (Methodik des Unterrichts in Deutsch, Geschichte, Erd- und Naturkunde, Mathematik). Die Entwicklungen in Kürze und Klarheit darzulegen, gelingt dem Verfasser aufs beste. Und was er im allgemeinen über die Aufgaben derjenigen sagt, welche Geschichte der Pädagogik bezw. Methodik zu schreiben unternehmen, wollen wir nicht verfehlen, wörtlich wiederzugeben: „Die Geschichte der pädagogischen Idee verlangt eine einheitliche Darstellung; sie muß in einem Kopfe entworfen, von einer Feder geschrieben sein. Die Geschichte der Methodik verlangt die Kenntnis und Erfahrung des Fachmannes; wir thun gut, sie nicht von einem einzigen Manne zu fordern, sondern nach den Fächern auf verschiedene Bearbeiter zu verteilen, wie es Kehr gethan hat. Der Geschichtsschreiber der Pädagogik soll nicht in den Staub der Schulstube herabsteigen; die Zufälligkeit und immer wechselnde Manigfaltigkeit der Erscheinungen, die ihm hier entgegentreten würden, müßten seine Auffassung verwirren. Dagegen muß er den pädagogischen Gedanken jeder Zeitphase mit dem allgemeinen geistigen Bild der Epoche in Beziehung setzen: philosophische Zeitströmungen, mächtige Kulturbedürfnisse, soziale Bewegungen geben Licht auf seinen Pfaden. Der Geschichtsschreiber der Methodik dagegen würde hundertmal fehlgehen, wenn er bei seinen Arbeiten zuerst von solchen Erscheinungen sich leiten ließe. Ihm ist das erste und wichtigste,

daß er viele Einzelzüge auffinde für das Bild, das er uns zeichnen will. Lehrpläne und Schulbücher sind ihm wichtiger als philosophische Theorien und soziale Bewegungen. Er wird manchmal finden, wie auf dem praktischen Schulboden sich Kompromisse zwischen sonst widerstreitenden pädagogischen Theorien vollziehen, daß manchmal die Praxis der Schule anscheinend siegreichen pädagogischen Systemen widerstreitet. Er würde das aber nicht erkennen, wenn er auch in der Schularbeit zuerst nach pädagogischen Gesamtbekenntnissen fragen wollte. Damit ist nun nicht gesagt, daß nicht beide, der Geschichtsschreiber der pädagogischen Theorie und der pädagogischen Praxis, auch einmal auf gemeinsamem Pfade wandeln können. Das wird sogar auf weite Strecken hin geschehen müssen. Aber die Ausgangspunkte müssen verschiedene sein, wenn die Arbeit beider nach beiden Seiten nützlich sein soll.“

Mit E. Siegerts didaktischen Erwägungen (Freie Schulzeitung 10) treten wir ins Schulleben selbst ein. Über die Aufgabe der Erziehungsschule spricht sich Siegert folgendermaßen aus: „Der Schule liegt die Pflicht ob, durch Pflege des Verstandes den Zögling zur Auffassung und Deutung der verschiedenartigsten Lebensfälle geschickt zu machen, und durch die Kultur des Gedächtnisses eine für das ganze Leben vorhaltende Kenntnis- und Fertigkeitssumme darzubieten, die jener Auffassung und Deutung als willkommenes Bethätigungsmittel zu dienen berufen ist. — Wenn die Schule so arbeitet, daß alles, was sie lehrt, Spuren zurückläßt, zur Bildung beiträgt, dann bedeutet ein Kenntnisverlust (im späteren Leben) nicht auch einen Bildungsverlust.“ (Unter diesen Gesichtspunkten werden einzelne Fächer — Sprache, Rechnen, Geschichte, Erd- und Naturkunde — näher betrachtet). — Von der Lehrweise, insofern sie auf Selbständigkeit im Denken und Sprechen abzielt, ist in der Deutschen Schulpraxis (14—17) die Rede, und zwar beschäftigt sich Verf. hauptsächlich mit der Lehrfrage. Er erörtert aufs gründlichste die Bedeutung des Oberbegriffs und verbreitet sich sodann über die Fragen, welche die Kinder an den Lehrer oder an sich selbst (innerhalb einer unterrichtlichen Entwicklung, z. B. nach Ursachen, Folgen) richten sollen. Die Fehler in falschen Antworten seien notwendig nachzuweisen; jedes Urteil müsse begründet, von dem

Gang einer Überlegung vollständiger Aufschluß gegeben, die Entwicklung, nicht nur das Ergebnis eines Unterrichtsabschnitts lückenlos wiederholt werden. — Die Beurteilung des unterrichtenden Seminaristen beziehe sich — nach den Pädagogischen Blättern (II. Gesichtspunkte für die Beurteilung der Probelektionen in der Seminarübungsschule) auf würdige Haltung, Blick, Ton, Sprache, auf die Fähigkeit, die Klasse zu beherrschen, auf allfällige Fortschritte im Lehrgeschick. Bei der Wertschätzung der Lektion selbst werde besonders nach der Zeiteinteilung, nach Anregung zur Selbstthätigkeit, nach Beachtung und Behandlung vorgekommener Fehler (falscher Antworten), nach dem erzielten Gewinn gefragt. — Dieselbe Zeitschrift bringt eine treffliche Abhandlung über Anschauung und Anschaulichkeit von Gründler (V). Verf. betont die Bedeutung der Wandtafel. Das Beschreiben derselben soll nicht bloß und nicht immer den Zweck des Abschreibens haben. Es genüge vielfach schon, daß die Schüler die aus der Anschauung gewonnenen Ergebnisse an der Wandtafel entstehen sehen, daß sie die Worte vor Augen haben und sie einige Male einzeln und im Chore lesen: „Das Anschreiben an die Tafel erhöht die innere Anschauung und prägt die gewonnene Wahrheit dem Gedächtnisse schärfer ein. Der angeschriebene Gedanke steht uns gewissermaßen verkörpert gegenüber."

Diejenige Aufgabe der Schule, deren Lösung in unsern Tagen mit Recht sehr nachdrücklich gefordert wird, hat zwei vorzügliche Bearbeiter gefunden. Sonderegger legt in seinem Aufsatz „Schule und Gesundheitspflege" (Bündner Seminarblätter I. II.) u. a. folgende Grundsätze nieder: Es kommt weniger darauf an, daß an den Seminarien die Hygiene als besonderes Fach gelehrt werde, als darauf, daß sie überhaubt gelehrt werde, daß der Lehrer sich soviel naturkundliches Wissen aneigne, um auch ein hygienisches Gewissen zu haben und um nicht im sprichwörtlichen Schulstaub und inmitten blutleerer Schüler schwindsüchtig zu werden. Die Gesundheitspflege ist nur für den Fachgelehrten eine Wissenschaft, für den gebildeten Mann aber eine Methode zu leben. Wir sind dazu erzogen, moralisch und ökonomisch zu denken, und müssen dazu erzogen werden, auch hygienisch zu denken. Die Schule aber muß durch

ihr Beispiel Volksgesundheitspflege lehren; diese ist hier weit mehr ein Fach der Erziehung als des Unterrichts. — W. Siegerts Arbeit dagegen (Zur Schulgesundheitspflege, Päd. Zeitung 49 — auch in einer großen Zahl anderer Fachblätter abgedruckt) ist mehr praktischer Natur. Sie berichtet zunächst über die rühmlichen Bestrebungen des Berliner Lehrervereins und gibt sodann 45 Regeln für Kinder über: Pflege des Körpers, der Atmungswerkzeuge, Augen, Ohren, Sitzweise beim Schreiben und Lesen. Diese Regeln sind, veranschaulicht durch eine Zeichnung, den Berliner Schreibheften auf den inneren Seiten des Umschlages vorgedruckt (wodurch die Preise nur unwesentlich erhöht werden) — mit günstigem Erfolge bei Eltern und Kindern.

Auch zu Gunsten einer besonderen Schulart hat sich eine hervorragende Stimme erhoben, nämlich A. Görth im Pädagogium (V. Die Mädchenschule der Zukunft). Er will damit eine Fortsetzung seines früheren Aufsatzes „Die Einheitsschule" geben (ergeht sich aber überdies in sehr beachtenswerter allgemein-pädagogischen Erörterungen: über die Aufgabe des Pädagogen, das Streben der Kulturvölker, die Begriffe Gemüt und Gewissen). Infolgedessen ergibt sich als Kern seiner Ausführungen: Lehrplan und Lehrziel aller Anstalten sind für alle Kinder bis zum 14. Altersjahre (also für Knaben wie für Mädchen) ganz gleichmäßig festzustellen. Nach dem 14. Jahre höre der Schulzwang auf; es folge die „freie Schule", welche die Wahl der Fächer für Knaben und Mädchen freistelle. Das Schulgeld müsse auch für diese höhere Bildung wegfallen; es sei durch eine allen Männern ohne Unterschied (vom 24. Lebensjahre ab) aufzuerlegende Schulsteuer zu ersetzen.

Den Schluß dieses Kapitels bilden etliche Bemerkungen zur Jugendlektüre. — Richter übt in der Schlesischen Schulzeitung (41: Über Jugendlektüre und Schülerbibliotheken) scharfe Kritik an den gegenwärtig bestehenden Schülerbibliotheken. Ihre Tendenz sei verwerflich, weil die Kinder veranlaßt werden, nur zu ihrem Vergnügen zu lesen — ihre Einrichtung verkehrt, weil hinsichtlich der Zumutung an die Fassungskraft und Aneignungsfähigkeit der Kinder ein gewaltiger Widerspruch zwischen dem Schullesen und der Privatlektüre bestehe (2, 3—50, 100 Seiten!), über letztere der Lehrer keine Kontrolle ausüben könne, die

Kinder zu Romanverschlingern gewöhnt werden. Seine Reformvorschläge lauten: Die Sorge für die Jugendlektüre bleibe allein der Schule überlassen; Hofmann, Nieritz und Genossen seien aus den Bibliotheken zu entfernen, Anfängern nur kleine Broschüren zu geben; alle Schüler lesen das gleiche. Alsdann werde die Lust zum Lesen nicht erstickt; sie stelle sich rechtzeitig von selbst ein; die Kontrolle und unterrichtliche Ausnützung der Lektüre sei möglich; die zwecklose, müßige Leserei aber werde — zum Glück — abnehmen. — Über den Unwert moralischer Erzählungen spricht die Päd. Reform (43) ein ernstes Wort: „Jeder Lehrer wird mir beipflichten, wenn ich behaupte, daß die moralischen Geschichten nicht den geringsten Teil von der Verantwortlichkeit der berufenen Seelenwächter hinwegnehmen. Die Größe dieser Verantwortlichkeit tritt recht vor die Augen, wenn man bedenkt, daß von jedem Lehrer verlangt werden muß, die Grundgesetze der Pädagogik bis ins kleinste hinein zu befolgen, und derselbe Lehrer seinem Schüler Bücher in die Hand gibt, welche ihn hülflos einer Fülle unverständlicher Lehren, unmöglicher Personen, Handlungen und Zustände überlassen und einen Anschauungskreis bilden helfen, welcher nur zum Hindernis verständiger Erziehung werden kann.“

IV.

Wir berichten schließlich über das, was die Presse zu Nutz und Frommen der einzelnen Unterrichtsfächer geleistet. — Bezüglich des Religionsunterrichts hat sich die Schweiz. Lehrerzeitung (18) beachtenswert geäußert. Der Zweck desselben — heißt es da — kann nicht das biblisch-historische Wissen, sondern lediglich die Pflege des religiösen Gefühls und die Klärung sittlicher Begriffe sein. Die Stoffauswahl hat sich somit nicht nach historisch-biblischen oder theologischen, sondern lediglich nach erzieherischen Rücksichten zu richten. Der Religionsunterricht als Mittel zur ethischen Bildung hat in engste Verbindung mit Belehrungen aus der Literatur, der Geschichte und Naturkunde, dem täglichen Leben und den bürgerlichen und staatlichen Institutionen zu treten. Dem religiösen Memorirstoff gebührt lediglich Wert als klassischer Ausdruck einer vom Kinde

selbst durchlebten religiösen Stimmung oder einer vollerkannten ethischen Wahrheit.

Der *deutsche Schulunterricht* muß umkehren — sagt K. Strobel (Deutsche Schulzeitung 32, 33) —, nämlich zurückkehren zu Diesterweg, dessen Verdienste trefflich hervorgehoben und folgendermaßen kurz zusammengefaßt werden: Er verlangt naturgemäßer Weise Anknüpfen an die gesprochene Sprache (Mundart); Vermehren des Wort- und Gedankenschatzes; Vergrößern des Formenreichtums; viele Übung; feines methodisches Geschick im Anordnen der Aufgaben. Diesterweg und Hildebrand sollen die Gesetzgeber für den deutschen Unterricht sein. Gegenwärtig herrschen der Mechanismus, das grammatische System, die Zergliederungssucht. — Eine Reihe wertvoller Anregungen stammt aus der „Praxis einer Arbeitskonferenz" (Deutsche Schulpraxis 29, 30). Wir entnehmen denselben Folgendes: Für *Aufstellung des Lehrplans* sind drei Gesichtspunkte maßgebend: Verknüpfung, Beschränkung, Arbeitsteilung. Die Reihenfolge der zu behandelnden sprachlichen Erscheinungen wird der Lehrplan nicht geben können, da diese Reihenfolge ganz davon abhängt, welche Spracherscheinung sich mit irgend einem zu behandelnden Sachunterrichtsgegenstande ungezwungen verknüpfen läßt. — Die schlimmsten *Sprachfehler* sind genau aufzuzeichnen, und jedem Schuljahr ist ein Teil zur besonderen Durcharbeitung zuzuweisen; der betreffende Jahrgang ist für die Beseitigung der ihm überwiesenen Fehler gewissermaßen haftbar. Es muß schon für die Unterstufe maßgebend sein, daß der *Aufsatz* nicht die Aufgabe haben kann, das Gelernte einfach zu wiederholen; vielmehr ist sein Zweck, etwas Bekanntes von einem eigenartigen Gesichtspunkte aus selbständig betrachten zu lernen; und dies muß von früh auf geübt werden. — Dem *deutschen Unterricht an der höheren Volksschule* ist von G. Götzinger (Schweizer Lehrerzeitung 38—40) eine Arbeit gewidmet worden, welche ohne Frage unter allen ähnlichen, in den letzten Jahren veröffentlichten Leistungen den ersten Rang einnimmt und deshalb sämtlichen Lehrern aufs wärmste zu empfehlen ist. Hier aus der Fülle des Gebotenen nur weniges andeutungsweise: Es gilt als eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, bis an

die Schwelle der Hochschule, als ein Postulat jeder edlen (ästhetischen und moralischen) Bildung: die Jugend zum schönen Lesen anzuleiten. Einzelne Winke für den Leseunterricht der Volksschule: Im Interesse der Wirkung lasse man häufig, namentlich bei lyrischen Gedichten, den Titel nicht lesen. Man gewöhne die Schüler, längere Abschnitte zu bewältigen (nicht bloß „bis zum Punkt“ zu lesen), ferner das Gelesene als organisches Ganze zu erkennen, überall den Plan herauszufinden. — Für den Aufsatz ist die Stoffquelle Nebensache, Hauptsache dagegen, daß er als geschlossenes, einheitliches Ganze sich erweise. — „Ein Gedicht soll bloß so lange durchgenommen werden, bis sein Bild, d. i. sein Inhalt im Gemüt der Schüler deutlich und fest geworden ist. Ich streue den Samen aus ins Gemüt der Knaben und Jünglinge; ob er aufgeht und wie er aufgeht, das überlasse ich vertrauensvoll der Zukunft; sie hat mich noch selten getäuscht. Worte bilden, wenn sie der Erzieher fein, still und bescheiden anwendet.“ Letzterer soll eben nicht bloß „solides sprachliches Wissen“, sondern auch ein „reines und warmes Gemüt“ besitzen. — W. Münch (Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht I) beschränkt sich auf die Pflege des mündlichen Ausdrucks an höheren Schulen. Als Pflichten der Schule werden hervorgehoben: Gutes Vorlesen, Kampf gegen physische Verkümmerung der Rede, ruhige Gewöhnung an das Richtige, Dringen auf Vollständigkeit der Antworten („ästhetische Korrektheit“), Entwicklung sprachlichen Reichtums, Gewöhnung an Selbständigkeit. — Gedanken über den Lesevortrag von Gedichten, geschöpft aus Erfahrungen in der Volksschule, teilt K. Hessel mit (Z. f. d. d. U., Ergänzungsheft). Hier zwei seiner Hauptgedanken: „Nur die Wiedergabe in lauter Rede erzeugt neu all die Formenschönheit, die der Dichter in sein Werk gelegt hat, und damit auch die von ihm beabsichtigte Wirkung auf das Gemüt“. „Eine einigermaßen befriedigende Wiedergabe Schillerscher Balladen übersteigt die Kraft der Volksschüler.“ Eine scheinbar unbedeutende, sicher nicht allgemein be- oder erkannte Regel für die Aussprache und Betonung: „Schmückende Beiwörter sind genau in derselben Tonhöhe zu sprechen wie das dazu gehörige Substantiv.“ — Vom Wesen der Grammatik sagt C. Müller in seinen Bemerkungen zur

deutschen Satzlehre (Z. f. d. d. U. V.): Alles in allem ist die Grammatik eine in ihrem Verfahren durchaus der Logik gleichartige Disziplin. Wie diese die Gedanken als fertige Erzeugnisse in ihre Bestandteile zerlegt, ohne nach ihrer Entstehung zu fragen, so betrachtet und zergliedert jene die Erscheinungen der Sprache, wie sie sind, nicht wie sie entstehen; wie es dieser um ein richtiges, zum Erkennen führendes Denken zu thun ist, so jener um ein richtiges Sprechen; wie diese eine Kunstlehre des Denkens, so ist jene eine Kunstlehre des Sprechens; wie diese daher für die ganze Menschheit eine und dieselbe, so ist jene für die einzelnen Sprachen verschieden. — Wie notwendig es ist, daß der Deutsch- und der Geschichtslehrer zusammenwirken, sich gegenseitig ergänzen, finden wir eindringlich dargelegt von F. Schultz (Z. f. d. d. U. III. Die deutsche Literaturgeschichte im Unterrichte höherer Lehranstalten). Er bemerkt: „Der Lehrer des Deutschen hat vornehmlich zu zeigen, wie die Form sich als Ausdruck des Inhalts entwickelt habe, welche Umstände für die Richtung derselben bestimmend gewesen seien und durch welche Stufen sie durchgegangen sei, bis ein Meisterwerk entsprang; der Geschichtslehrer hingegen, wie der in der Form niedergelegte Inhalt den Charakter der Zeit ausspreche oder denselben sogar mitbestimme. Der Geschichtslehrer stellt den begrenzenden Zeitrahmen auf, in welchem er dem Kunstwerk seine Stellung gibt; der Lehrer des Deutschen führt das Bild desselben näher aus. Nur durch die gemeinschaftliche Arbeit beider ist ein zusammenhängendes und gefestetes Wissen zu erreichen.“ Deshalb sollten beide Fächer in einer Hand vereinigt sein. — Gleichfalls in der schon mehrfach zitirten Zeitschrift für den deutschen Unterricht (II) weist der Berichterstatter nach, wie aus Romanen und Novellen reicher Gewinn für den Volksschulunterricht, und keineswegs bloß für den deutschen, zu ziehen sei. „Es herrscht Mangel an wertvollen Dichtungen für die Schule. Und so lange bei Kinderpoeten und Jugendschriftstellern keine Wendung zum bessern eintritt, müssen wir bei anderen das Erwünschte suchen. Wir finden es in Dichtungen, die für Erwachsene geschrieben wurden — vornehmlich in Romanen und Novellen — und zwar dort so zahlreich, daß die Mühe des Suchens gering ist.“ Man erhält

eine Sammlung poetischer Gedanken verschiedener Art; diese sind an passenden Stellen des Unterrichts zu verwerten, damit letzterer soviel als möglich von wahrer Poesie durchdrungen werde.

Für den fremdsprachlichen Unterricht steht uns die in jeder Beziehung hervorragende, durchaus überzeugungskräftige Arbeit A. Louviers über Naturgemäßheit (Allg. Deutsche Lehrerz. 6, 7) zur Verfügung, deren Hauptgrundsätze wir hier nur einfach skizzieren wollen: Die Sprache ist in den ersten fünf Jahren zu erlernen, und zwar mittelst Anschauung, Ableitung, elementarer Logik. Letztere ist nur ein lebendiges gemeinschaftliches Denken, und die Ergebnisse desselben haben die Schüler — nach Anleitung durch den Lehrer — in der neuen, fremden Sprache auszudrücken. Im sechsten Jahre folgt sodann das Studium der bereits bekannten Sprache mittelst freien Lesens, Sprachvergleichung, begrifflicher Übersetzung, Grammatik. Letztere umfaßt nur die eigentümlichen Erscheinungen der fremden Sprache, ihre Unterschiede von der Muttersprache; sie wird vom Primaner unter Anleitung des Lehrers selbsttätig zusammengestellt.

Geistvolle „Andeutungen zu einer Neubelebung des Geschichtsunterrichts“ sind dem Verfasser einer Preisarbeit in der Allg. D. Lehrerz. (10) zu verdanken. In markiger Sprache werden das biographisch-monarchische und das kulturgeschichtlich-demokratische Prinzip charakterisiert; jenes wird verworfen, dieses verfochten, und somit ein Umschwung im Geschichtsunterricht gefordert, der demjenigen ähnlich wäre, welcher sich vor mehr als hundert Jahren in der dramatischen Dichtung (Wendung zum bürgerlichen Drama) vollzog. (Nebenbei ein feinsinniger Vergleich zwischen Drama und Geschichte). — Den gleichen Standpunkt vertritt L. Göhring in der Bair. Lehrerz. (48, 49). Er verlangt: Der Geschichtsunterricht hat sich des ausschließlich höfischen Tones zu entschlagen und neben den Fürsten auch das Volk zu berücksichtigen. Er erinnert daran, daß die gleichzeitige Pflege der politischen und der Kulturgeschichte bereits vor hundert Jahren gefordert wurde. Von der „biographischen Methode“ soll man abstehen: „In den wenigsten Fällen werden wir die geschichtlichen Ereignisse und Zustände um eine

einzige Persönlichkeit gruppieren, vielmehr diese umgekehrt meist nur als letztes Glied einer Kette betrachten." — Auf den hohen Wert der Vergleichungen weist E. Tomanek nachdrücklich hin (Zeitschrift für das Realschulwesen VI: Die Analogie in der Geschichte). Erst mittelst der Vergleiche lernt der Schüler den Stoff beherrschen, gewöhnt er sich an selbstständiges geschichtliches Denken. Verfasser unterstützt seine theoretischen Erörterungen mit vielen und gutgewählten Beispielen aus dem Unterrichte in der obersten Gymnasialklasse. — Lehrt die Geschichte Moral? fragt J. Pick (Oesterr. Schulbote VI). Er antwortet: Die Geschichte lehrt eine Moral, welche das Kind und der einfache Mann nicht begreifen, deren sich nur der höher Gebildete bewußt wird — nämlich sie beweist, was sie scheinbar leugnet: das Dasein Gottes. Zwei feine Bemerkungen: „Der Volksgeist fühlt instinktiv, daß die Geschichte zu dem Sittengesetz häufig in Widerspruch tritt; er übt unbewußt an den Helden der Geschichte eine moralische Korrektur in der Sage." „Die treibenden Personen der Geschichte sind Pflüge, deren sich die Vorsehung bedient, um den Boden aufzuwühlen und urbar zu machen für höhere Gesittung. Diese Pflüge aber sind nicht immer blank." —

Aus der Praxis des heimatkundlichen Unterrichts empfiehlt F. Ziesenitz (Deutsche Blätter 24—26) eine hübsche Vermittlung zwischen Wirklichkeit und Kartenbild. Er erzählt: „Nachdem alles Anschaubare besucht und der Stoff in der Klasse geordnet und besprochen worden war, wurde ein hochgelegener freier Platz besucht. Die Kinder wurden mit dem Gesicht nach Norden gestellt, und vor ihnen auf Rasen oder Stoppeln entstand ein Kartenbild. In der Mitte des umsteckten Platzes bezeichnete ein Stein den Heimatsort. Dann wurden die umliegenden Ortschaften genau nach Richtung und Entfernung ebenfalls durch Steine bezeichnet. Mit Spaten oder Hacke wurde die Flußrinne gezogen, das Tal erniedrigt, der Berg erhöht u. s. w. In der Klasse mußten die Kinder, mit dem Gesichte nach Norden sitzend, das Kartenblid verkleinert auf die Tafel oder auf Papier zeichnen, dann sich an die wagerecht gehaltene und zuletzt an die Wand gehängte Karte stellen und dieselbe rückübersetzen." — Über eine andere Musterlektion, und zwar aus dem sechsten Schuljahre, berichtet U. Früh (St. Galler

Schulblätter 13). Er gibt ein Beispiel, wie (nach dem Grundsatz, daß immer von der Karte auszugehen sei) der Lernstoff aus der Karte herausgelesen und gefunden, wie aus der Karte eine einfache, von den Schülern nachzuzeichnende Skizze gewonnen, wie durch mündliche Mitteilungen des Lehrers, durch Vorweisen von Illustrationen, Zeichnen von Profilen u. a. der Unterricht anschaulich ergänzt wird, so daß sich die Kinder am Ende ein klares Landschaftsbild eingeprägt haben. — In der bekannten geist- und gemütvollen Weise schreibt R. Hildebrand (Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. IV) über geographische Namendeutung; er bezeichnet geographische Namen mit merkwürdigem Schicksal (Luxemburg, Holstein) als vortrefflichen Stoff für die Übung im geschichtlichen Denken. „Es ist in der Schule so leicht getan, am besten in der Zeit vor den großen Ferien, daß der Lehrer den Schülern die meist bevorstehende Wanderung mit einer Erhöhung ins geschichtliche Denken würzt, welche die Reise zu dem machen hilft, was sie für die Entwicklung des Geistes sein kann: zu einem bleibenden tiefen und selbst erworbenen Gewinn mit fruchtbar schöner Nachwirkung fürs ganze Leben."

Bezüglich des naturkundlichen Unterrichts sagten wir in unserm Berichte über 1888: „Die besten Gaben sind ohne Zweifel diejenigen, welche Groth aus seinem naturgeschichtlichen Tagebuche spendet." Dies gilt auch für 1889, und wir verweisen einfach auf seine „Zwei Nachbarn" (nämlich Erle und Weide) in den Deutschen Blättern (9, 10). — Außerdem ist eine bedeutende Abhandlung von P. Conrad über die Stellung der Versuche im Physikunterrichte (Schweiz. Lehrerz. 27—35) zu erwähnen. Verfasser gelangt zu folgenden Ergebnissen: Naturerscheinungen und die wichtigsten auf Naturgesetzen beruhenden Vorrichtungen dienen als Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkte; Versuche sind nur da einzuschalten, wo die Erklärung es erheischt. So wird das Interesse am ehesten geweckt, die dem physikalischen Unterricht gestellte Aufgabe am sichersten gelöst; auch weist die Geschichte der Physik als Wissenschaft auf dieses Verfahren hin.

Die Größen- und Formenkunde ist um drei Beiträge bereichert worden. Der erste — von H. Wendt — gilt

den Sachgebieten des Rechnens (Deutsche Blätter 32—36). Wendt verlangt Einheit des Sachgebietes und Wechsel in den Rechenoperationen; das Umgekehrte sei verwerflich (kein verworrenes Sachallerlei!) Und ein erheblicher methodischer Fortschritt bestehe darin, daß man von interessanten sachlichen Aufgaben ausgeht, nicht von Aufgaben mit reinen Zahlen, an die man nachträglich etliche sachliche, in Wirklichkeit nur „eingekleidete", d. h. nur mit einem „Sachmäntelchen" kümmerlich bedeckte Aufgaben anhängt. — Der zweite hier erwähnenswerte Aufsatz handelt ausschließlich vom Kopfrechnen mit Dezimalbrüchen (Preuß. Schulzeitung 34), das man nicht als „etwas besonderes" betrachten und behandeln dürfe; sonst verfalle man einer verderblichen Künstelei: denn die Schüler werden dann genötigt, nicht die Zahlen, sondern deren Zeichen als Arbeitsmaterial zu betrachten. Als eigenartige Zahlengattung erscheinen die Dezimalbrüche nur in der schriftlichen Darstellung; der hohe Wert ihrer Verwendung ist ein rein praktischer, kein begrifflicher. — Der letzte unter den drei Beiträgen zur Größen- und Formenkunde beschäftigt sich mit der Frage: Ist unser üblicher Unterricht in der Geometrie ein anschaulicher? (Päd. Zeitung 39). Verfasser — K. Heun — verneint sie, weil man gerade die Grundlage, auf welcher das ganze Lehrgebäude errichtet wird, nicht mittelst der Anschauung gewinnt. Grundbegriffe, wie gerade Linie, Ebene, setzen wir als in der Kindesseele klar vorhanden voraus, mit Unrecht. Man müsse eine Ebene z. B. vor den Augen der Kinder entstehen lassen, was am besten in der Werkstatt des Steinschleifers geschehen könne.

Es wäre schließlich noch etwas für die „Kunstfächer" zu erwarten. Von letzteren aber hat unsere Fachpresse während des Berichtsjahres nur das Zeichnen in hervorragender Weise gepflegt. Wir empfehlen hier den Aufsatz von R. Heere (Päd. Zeitung 44, 45): Die Verwertung von Naturgebilden im Zeichenunterricht der Volksschule. Nach Heeres Ansicht eignet sich als wirkliches Objekt für den Massenunterricht allein das geometral ausgebreitete, gepreßte und aufgeklebte Blatt; andere Naturgegenstände dienen nur zur Erklärung der Vorlagen (Ornamente), sowie zur Erkenntnis der Schönheit, Zweckmäßigkeit und Freiheit in der der Natur.

V.

Umfang und Richtung der über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers zu gebenden Belehrungen,

sowie die für den Unterrichtszweck (dessen Berechtigung zugleich nachzuweisen ist) sich darbietenden Hülfsmittel.

Vortrag in einer Kreislehrerkonferenz zu Spremberg.

Was den Umfang der zu gebenden Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers betrifft: so hat man dabei auf zweierlei seine Aufmerksamkeit zu richten. Es betrifft nämlich erstens das Geschlecht der zu unterrichtenden Schüler und zweitens die Zeit, welche diesem Unterrichte zugemessen werden kann.

Es versteht sich nach meiner Meinung von selbst, daß man im Unterrichte bei Knaben hierin vielfach weiter gehen kann, als bei Mädchen, natürlich unter Ausschluß der Berührung geschlechtlicher Verhältnisse in jedem Falle. Die derbere Natur des Knaben verträgt im Allgemeinen ein Erwähnen von Dingen, die der zarteren des Mädchens widerstehen, ihr Ekel verursachen, ja endlich ihr diesen Unterricht zuwider machen, etwas, vor dem man sich bei dem Unterrichte in jeder Wissenschaft zu hüten hat. Hierüber besondere Vorschriften zu geben, möchte schwer sein; das feine Gefühl und der sichere Takt der Unterrichtenden müssen ihn hier leiten und vor Mißgriffen bewahren. Die Erfahrung wird ihn besonders fähig machen, das Richtige zu treffen und ein zu viel oder ein zu wenig zu vermeiden.

Die Zeit, welche diesem Unterrichte zugemessen werden kann, wird, wie in jedem Unterrichtsgegenstande, dem sich der Unterrichtende mit Eifer widmet, gewöhnlich zu kurz erscheinen. Man möchte wohl, besonders bei befähigten Schülern, sich weiter über den vorliegenden Gegenstand verbreiten, man möchte die Sache weiter hinausführen; aber auf einmal ist die Zeit verstrichen und gebietet ein Halt. Deshalb ist auch hier eine weise Beschränkung am Platze, und ich habe nichts einzuwenden, wenn sich der Unterricht in diesem Fache auf Folgendes beschränkt:

Bau des menschlichen Körpers: Knochensystem; Muskelsystem; Nervensystem; Sinnesorgane; Verdauungssystem; Blutumlauf; Atmungssystem; Menschenrassen.

Ich sagte oben, auf das Angeführte habe sich dieser Unterricht zu beschränken; manchem wird es zu reichhaltig erscheinen. Es geht mir selbst so, wenn ich erwäge, daß dies Alles in zwei wöchentlichen Stunden in einem Vierteljahre — wie bei uns — heruntergearbeitet werden soll. Jedenfalls kann die hierauf geforderte kurze Wiederholung wirklich nur kurz sein.

Die Richtung der zu gebenden Belehrungen geht zunächst dahin, dem Schüler Kenntnis von sich selbst, nämlich von seinem irdischen Leibe, zu geben. Er lernt dadurch erkennen, warum manche Vorgänge in seinem Leben gerade so und nicht anders eintreten müssen, warum er unter gegebenen Verhältnissen so und nicht anders handeln muß. Aber hierauf wird er bei Betrachtung der wundervollen Einrichtung seines Körpers auf die erhabene Kraft dessen hingeführt, dem er alle diese Vollkommenheiten verdankt; er wird von eitler Überhebung zur Demut geführt; er lernt die Wahrheit des Liederverses des frommen Gellert erkennen: Der Mensch, ein Leib, den deine Hand so wunderbar bereitet u. s. w. Dies ist das höhere Ziel, das dieser Unterricht erstrebt, und der in diesem Fache unterrichtende Lehrer hat darauf zu achten, daß er ihm eine solche Richtung giebt, welche auf dieses Ziel losgeht, wenn dasselbe auch nicht vollkommen erreicht wird.

In diesen kurzen Ausführungen liegt schon ein Beweis der Berechtigung dieses Unterrichts. Er führt zur Wahrheit, er führt zur Religion. Möchte doch alles, was den Menschen dahin führt, in den Kreis des Volksschulunterrichtes aufgenommen werden können! Ich bin der unvorgreiflichen Meinung, daß neben dem eigentlichen Religionsunterrichte kein Unterrichtsgegenstand den Schüler gewisser zur Religion führen kann, als der in der Geschichte und in der Naturkunde.

Aber es ist noch ein Zweites, das den Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers in der Schule Berechtigung giebt; dies ist der Nutzen, den sie dem Unterrichte in der Tierkunde im Allgemeinen geben. In den alten Naturgeschichtswerken war wenig von einem solchen Unterrichte die

Rede; höchstens hatte der Mensch die Ehre, Hand in Hand mit dem Bruder Affen die Beschreibung der Tiere anzufangen. Daß man gefühlt hat, es sei damit nicht genug, beweist schon ein jetzt außer Gebrauch gekommenes Lesebuch: der Volksschulenfreund von Hempel, Pastor in Stünzhayn bei Altenburg. In diesem Buche nahm der Verfasser bereits auf Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers Rücksicht. Freilich genügt das dort Gebotene für unsere Zeit nicht mehr. Aber jedem Gegner dieses Unterrichts würde ich zuletzt mit dem Worte des großen Oken entgegentreten: der Mensch ist das Maß und der Messer der Schöpfung.

Bei den für den Unterrichtszweck sich darbietenden Hülfsmitteln ist zu unterscheiden zwischen Büchern und Veranschaulichungsmitteln, und bei den ersteren wieder zwischen denen, die für die Hand des Lehrers und denen, die für die Hand der Schüler bestimmt sind. Es läßt sich bei den Büchern zum Gebrauche des Lehrers noch unterscheiden zwischen denen, die zu seinem Selbstunterrichte oder zu seiner eigenen weiteren Ausbildung und denen, die zum Unterrichte der Schüler bestimmt sind, also: Leitfäden.

Unter den ersteren, den Handbüchern, möchte ich eines Buches erwähnen, das jetzt zwar nicht mehr sehr bekannt, aber doch nützlich und gut zu lesen ist; es ist die Anthropologie von Gabriel (als Lehrer am Seminare für Stadtschulen in Berlin im Jahre 1841 gestorben). Unter den neueren Werken hat mir am besten gefallen Bocks Buch vom gesunden und kranken Menschen. Wem dies zu reichhaltig erscheint, möchte sich vielleicht mit desselben Verfassers „Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild" begnügen, obgleich es nach des Verfassers Absicht für Schüler bestimmt ist. Als Leitfaden möchte Schillings Naturgeschichte zu empfehlen sein, die zwar für die Hand der Schüler bestimmt ist, ihres Preises wegen aber schwerlich in viele Schulen eingeführt werden wird. Man wird schon zufrieden sein müssen, wenn die Schüler sich das Wiederholungsbuch von Tietlein anschaffen können.

Ich habe noch von den Veranschaulichungsmitteln zu reden. Hier würde ich alle Präparate verwerfen, so belehrend dieselben auch für gereiftere Personen sind. Meine Erfahrungen haben

mich belehrt, daß die Schüler häufig schon Abbildungen, die allerdings nicht zu entbehren sind, mit Widerwillen betrachten; wie viel mehr würde dies bei Präparaten der Fall sein! Aus derselben Ursache ziehe ich schwarze Bilder den bunten vor. Im Gegensatz wird ein Skelett selten mit Widerwillen angesehen und ist gut zu gebrauchen; aus bekannten Ursachen wird man es aber nur selten haben können.

Außerordentlich vorteilhaft sind zerlegbare Nachbildungen des Auges und des Ohres. Bei der Beschreibung dieser beiden Organe lassen auch den geschickten Lehrer selbst gute Abbildungen bisweilen im Stich, während mit guten Nachbildungen auch der Anfänger nicht leicht in Verlegenheit geraten wird.

Spremberg. W. Mann.

VI.

Die Gedächtnisfeier für Adolf Diesterweg in Berlin
am 29. Oktober d. J.

Anläßlich des VIII. Deutschen Lehrertages war dem Andenken des großen Meisters seitens der Berliner Lehrerschaft durch Aufführung des Risch-Zieglerschen Festspieles eine Huldigung dargebracht, wie sie großartiger sich kaum denken läßt. Trotzdem war man in Berlin nicht gewillt, den 29. Oktober ohne Festlichkeit vorübergehen zu lassen. Die großen politischen Zeitungen fast ohne Ausnahme, die wöchentlichen und monatlichen illustrierten Familienhefte brachten Artikel, die Beziehung zum Leben und Wirken Diesterwegs hatten, letztere auch Bilder des Gefeierten, so daß die Genugthuung berechtigt ist, die wir darüber empfinden, daß die Erinnerung an den Dahingegangenen mächtig im Bewußtsein, des gegenwärtigen Geschlechts lebt, daß vielleicht diese Hundertfeier den Anstoß giebt, seinen Geist wieder lebendiger auf uns wirken zu lassen.

Vorbereitet war die offizielle Feier durch das Kuratorium der Diesterweg-Stiftung, welches zunächst durch Sammlung im kleinen Kreise die Kosten aufgebracht, sodann sich mit den Vor-

ständen der Lehrer- und Lehrerinnenvereine in Verbindung gesetzt hatte, so daß alle Beteiligten zu gemeinsamer Feier verbunden waren.

Nachmittags 3 Uhr sah der Matthäi-Kirchhof in Schöneberg eine stattliche Versammlung um das mit Palmen, Lorbeer und Erica geschmückte Grab Diesterwegs geschart. Wir bemerkten den Geh. Regierungsrat Schneider als Vertreter der Regierung, Stadtverordnete, die Familienangehörigen Diesterwegs, soweit sie in Berlin wohnen, ebenso ein Sohn desselben aus Ebendorf bei Magdeburg. Erschienen waren auch eine Anzahl alter Schüler des Gefeierten. Freundlich glänzte die Herbstsonne, als der Gesang von Zöglingen aus der Pestalozzi-Stiftung in Pankow, die Diesterweg gegründet, die Feier eröffnete. — Abgeordneter Prediger Richter-Mariendorf, Freund und Genosse Diesterwegs in der Fraktion der Linken des Hauses der Abgeordneten, hielt die Ansprache. Daß man heute den hundertsten Geburtstag Diesterwegs feiere, sei ein Beweis, daß seine Ideen und seine Persönlichkeit über seine Zeit hinausgewachsen seien. In seinem Wirken war er ein Selbstmann, der sich selbst einen Weg, einen Lebensberuf, auf den er nicht gewiesen, gesucht habe. Mit dem ganzen Selbst eines Mannes hat er sein Werk betrieben, mit ganzer Hingabe seiner Persönlichkeit; wie sein großes Vorbild „alles für andere, für sich nichts".

Seine Ideale seien gewesen, Bildung, individuelle Bildung, nationale und allgemeine menschliche Bildung und Freiheit. Für diese Ideale hat er gekämpft, gerungen und gelitten. Auf sein Verhältnis zur Religion übergehend, sagt der Redner, man müsse Religion und Kirche trennen. Er war eine christlich-fromme Natur, aber er erkannte, daß das herrschende kirchliche Wesen und Unwesen von hemmendem Einfluß auf die Schule und die Volksbildung war, daher kämpfte er gegen die Gewalt der Kirche über die Schule, und das zog ihm den Haß der ans Äußerliche geklammerten kirchlichen Richtung zu. Aber sein Streben war rein, er ein freier, edler Geist und seine Ideale seien heute wenn auch noch nicht zur Verwirklichung, so doch zu größerer Anerkennung gelangt.

Reiche Kranzspenden im Namen einzelner und ganzer Vereine wurden jetzt niedergelegt. Die Widmungen variierten das Thema „Dem furchtlosen Vorkämpfer für eine freie Schule und

eine freie Lehrerschaft". Gemeinschaftlicher Gesang der Strophe: Ach bleib mit deinem Segen bei uns, schloß die erhebende Feier.

Die Kolossalbüste Diesterwegs schaute aus einer reichen Fülle von Topfgewächsen vom Podium des Kaisersaales von Buggenhagen auf eine feierlich gehobene Gesellschaft herab, die sich um 6 Uhr versammelt hatte, um die eigentliche Festfeier abzuhalten. Auch hier hatten sich eine Anzahl hervorragender Personen eingefunden, Stadtschulrat Bertram, Schulinspektoren, Schulvorsteher, Direktoren ꝛc.

Weihevoll erscholl der Gesang des Erkschen Männergesangvereins, „Stumm schläft der Barde", zur Eröffnung. Ein schwungvoller Prolog, von einem Kollegen gesprochen, hob die feierliche Stimmung durch die Wucht seiner Gedanken und die Vollendung seiner Form.

Oberlehrer a. D. Rudolf, ein Schüler Diesterwegs, schilderte darauf in meisterhafter abgerundeter Weise, diesen als Pädagogen, als Lehrer seiner Schüler. In glänzenden Zügen entstand das Bild des Meisters, „des Königs des Unterrichtes, des vollendeten Methodikers, des großen Erziehers und Freundes seiner Zöglinge" vor uns.

Der Webersche Chor: Glaube, Liebe, Hoffnung, wieder gesungen vom Erkschen Verein, schloß diesen Teil des Festes, denn ein solches wurde es.

Um 8 Uhr versammelte sich der größte Teil der Anwesenden zum festlichen Mahle. Auf den Kaisertoast folgte ein stilles Glas den Manen des großen Toten, gebracht vom Seminarlehrer a. D. Böhme, einem Schüler Diesterwegs, stattete den Dank der Familie ab für die herzerhebende Feier, für die Treue, welche die deutsche Lehrerschaft seinem Vater gehalten hat und findet in ihrem Bemühen, die Ideale desselben zu verwirklichen, den besten Dank, der ihm gebracht werden könne. Abgeord. Richter-Marienfelde trinkt auf das Wohl des Kultusministers Falk, der in Preußen zuerst die praktische Gestaltung der Forderungen Diesterwegs erstrebt. Clausnitzer bringt einen Toast auf die Einigkeit der deutschen Lehrer im Geiste Diesterwegs, Gallen läßt das Kuratorium der Diesterweg-Stiftung hochleben, als einen begeisterten Kreis von Männern, die des großen Pädagogen Andenken und Geist hochhalten, seinen Gedanken und

Anregungen Bahn und Verbreitung zu schaffen unablässig bemüht sind.

Erst spät nach Mitternacht schieden wir von einander, gehobener Stimmung, unserem Meister näher gerückt.

Der 29. Oktober 1890 wird in ganz Deutschland von der Lehrerschaft als hoher Erinnerungstag gefeiert, es ist dies nur allein, durch das Bemühen des großen Rufers im Streite möglich: „Lebe im Ganzen, strebe zum Ganzen, schließ' an ein Ganzes Dich an!“ Die deutsche Lehrerschaft in ihrer Vereinigung ist sein ureigenstes Werk und ihre gemeinsame Feier ist sein schönster Lohn.

Aber auch außerhalb der Lehrerschaft wird sein Wirken erkannt. Der Magistrat von Berlin hat in Erinnerung an den 100. Geburtstag Diesterwegs dem Kuratorium der Diesterweg-Stiftung 300 Mark überwiesen und mitgeteilt, daß er beabsichtigt durch Gemeindebeschluß alljährlich eine gleiche Summe in den Etat der Stadt zu gleichem Zwecke einzustellen. Die Stiftungssumme soll hiesigen Lehrern als Beihülfe zu pädagogischen Reisen überwiesen werden, um Schul- und Erziehungswesen im Auslande zu studieren. So wirkt sein Andenken Segen, und Adolf Diesterweg wird unvergessen bleiben.

VII.

Rezensionen.

1) Mitteleuropa für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte. Von Dr. Carl Boettcher, Direktor des Realgymnasiums auf der Burg, und Adolf Freytag, Zeichenlehrer am Realgymnasium auf der Burg zu Königsberg i. Pr. Maßstab 1:1060000. 9 Blätter. Leipzig, Verlag von Wagner und Debes.

Die Karte, die eine Breite von nahezu 2 m und eine Höhe von nahezu 1,60 m hat, stellt die politischen Verhältnisse Mitteleuropas, wie sie gegenwärtig vorhanden sind, dar. Deutschland, Österreich, Frankreich, die Schweiz, Belgien und Holland sind vollständig zur Darstellung gelangt, während Großbritannien, Spanien und Italien nur teilweise berücksichtigt sind; doch hat der größte Teil Italiens Platz gefunden, so daß noch fast ganz Apulien und der nördliche Teil Calabriens gezeichnet sind. Alle einigermaßen geschichtlich bedeutende Orte sind mit großer Sorgfalt

eingetragen. Die physikalischen Verhältnisse sind, wie dies bei dem Charakter der Karte nicht anders möglich ist, in geringerem Grade berücksichtigt; doch sind Gebirge und Flüsse immerhin so deutlich dargestellt, daß auch in dieser Richtung die Ansprüche an ein solches Werk vollauf befriedigt werden. — Wir wünschen der aufs beste ausgestattete Karte weiteste Verbreitung. J. G.

2) Paläontologische Wandtafeln, zusammengestellt und herausgegeben von Karl A von Zittel. Cassel, Verlag von Theodor Fischer. Lieferung 9.

Diese Lieferung enthält zwei Tafeln. Auf Tafel XL „Ideale Landschaft aus der Kreidezeit" finden wir ein Bild, welches uns eine Landschaft — etwa im westlichen Europa — aus längst vergangener Zeit vorführt. Ein Binnensee, welcher von verschiedenen Nadelhölzern, palmenartigen Sagobäumen, immergrünen Laubhölzern, Farnen und rohrkolbenartigem Schilf eingeschlossen wird, breitet sich vor unseren Augen aus. Aus dem Waldesschatten schleicht sich das riesenhafte Iguanodon, das in seiner Körperform an das Känguruh, aber auch an die Eidechse erinnert und schon während der Kreidezeit ausstirbt. — Tafel XLI „der Castle Geysir und der schöne Brunnen im Yellowstone Park" führt uns ein Bild aus der Gegenwart, eine Landschaft aus dem in geologischer Hinsicht überaus merkwürdigen, erst seit etwa 25 Jahren bekannt gewordenen Yellowstone Park in den Vereinigten Staaten vor.

Darstellung und Ausführung sind in jeder Beziehung mustergiltig. J. G.

3) Wilhelm Gesenius hebräische Grammatik. Völlig umgearbeitet von E. Kautzsch. 25. Aufl. Leipzig, F. C. W. Vogel 1889. XII, 548 S. 8°. M. 6.—.

Die Grammatik von Gesenius gehört zu den standard works der evangelischen Theologie. Die Anzeigen der vorliegenden 25. Auflage werden darum den Anlaß nicht versäumen, der Jubilarin ihre Glückwünsche zu bringen; sie sind reichlich verdient. Wiederum ist das Buch gewachsen (XII, 420 S zählte die 24. Auflage) und ausgezeichnet durch eine neue Bearbeitung der Syntax.

Was die sachliche Seite des Buches betrifft, so erlaubt sich Referent nur einige mehr zufällige Bemerkungen. In den Anmerkungen zu den Paradigmen der Segolata hieß es sub C. in der 23. Auflage: „Das sogen He locale tritt an die Grundform" u. s. w.; sub D.: „Die Singularsuffixe treten gleichfalls an die Grundform" u s. w. In der 24. Auflage erschien C. in der Fassung: „Das sogen. He locale tritt . . . in der Regel an die bereits entwickelte Form" u. s. w.; die Fassung von D. blieb aber unverändert und somit wurde die Beziehung des „Gleichfalls" unklar. Dieses Versehen ist auch in der vorliegenden Auflage stehen geblieben. — S. 66 Z 15 v. u. ist nach „Qamez" ein Komma zu setzen. — S. 23 f in der Konsonanten-Tabelle möchte auch Kaph Quantitätsbezeichnung erhalten, wie alle übrigen Konsonanten. — § 61 läßt ebenso wie die ent-

sprechenden §§ der Syntax gegenüber König und Strack die deutliche Beschränkung des Verbalsuffixes an Infinitiv und Particip auf die 1. pers. sing. (beim Particip sogar nur im Singular und auch da nur dichterisch!) vermissen.

Sehr aber liegt uns dem wissenschaftlich so trefflichen Buche gegenüber ein methodisches Bedenken auf dem Herzen. Zwar stellt die Grammatik noch heute „die Spracherscheinungen als solche überall in den Vordergrund und zeigt die Fäden ihres Zusammenhanges mehr nur andeutend auf der hintern Scene, erkennbar für das geübtere Auge, aber auch nicht störend für das schwächere, welches sich erst noch mit den hervortretenden Formen bekannt zu machen hat.“ Zwar hat noch heute „die Anordnung dieser Grammatik etwas äußerlich Gegliedertes, daher für den Anfänger Durchsichtiges und Bequemes.“ Und so will das Buch noch heute ein Schulbuch sein. Aber es will zugleich dem Studenten dienen und ihm durchaus nicht „durch ein Zurechtschneiden des Stoffes nach benannten Mustern den sauren Schweiß der Arbeit ersparen.“ Ja auch die Theologen im Amte sollen es dem Buche zu danken wissen, „wenn sie schon von der Grammatik über zahlreiche Minutien, die allerdings über das erste Bedürfnis hinausliegen, die nötige Auskunft erhalten.“ Darum konnte schon die 24. Auflage auf ziemliche Vollständigkeit in der Anführung und kurzen Erklärung aller irgendwie anomalen Sprachformen blicken. Und dennoch konnte sich der Herausgeber auch nach reiflicher Überlegung dem öfter geäußerten Verlangen nach einem Auszug für das nächstliegende Bedürfnis des Lernenden nicht fügen Die genaue Bezeichnung der zunächst einzuprägenden Abschnitte im Übungsbuche (3. Auflage, Leipzig 1887) soll den nach dieser Richtung laut gewordenen Wünschen gerecht werden. Aber es muß von allen Liebhabern des alten Gesenius, die ihn auch der Schule erhalten sehen möchten, die Aussage, die keine willkürliche Behauptung ist, so oft wiederholt werden, bis der geehrte Herr Herausgeber ihr geneigtes Ohr leiht: die Grammatik steht in ihrer gegenwärtigen Fassung auf dem Punkte sich in der Schule der Gegenwart, wie dieselbe nun einmal beschaffen ist, unmöglich zu machen. Allenthalben werden die Lehrmittel für die alten Sprachen vereinfacht, damit das humanistische Gymnasium auch an modernen Anforderungen nach Möglichkeit gerecht werden könne. Ob diese Anforderungen berechtigt sind, ob das alte Gymnasium mit dem klaren Centrum der alten Sprachen auf diese Weise nicht der modernen Vielgeschäftigkeit und Charakterlosigkeit mit Schaden dienstbar gemacht wird, das zu untersuchen ist diese Anzeige nicht der Ort; aber es kann doch unter solchen Umständen für das Hebräische auf der Schule unmöglich eine zugleich so hohen wissenschaftlichen Anforderungen Genüge leistende Grammatik die beste sein.

Wir bitten deshalb, daß das Übungsbuch und der Abriß (H. Scholz' Abriß der hebräischen Laut- und Formenlehre nach Gesenius-Kautzsch' Gramm. umgearbeitet von E. Kautzsch, 6. Aufl., Leipzig 1889) in ein hebräisches Elementarbuch zusammengearbeitet werden möchten, das unabhängig von der Grammatik gebraucht werden kann und für Sekunda be-

stimmt ist. Damit würde zugleich das historisch gewordene, sachlich aber unnötige Nebeneinandersein dieser beiden Bücher gehoben werden. Der Primaner mag für die Lektüre zum codex sacer, für die fortschreitende Kenntnis der Spracherscheinungen zur Grammatik übergehen.

Gera. H. B. Auerbach.

4) Methodisches Lehrbuch der Allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft. Von Wilhelm Julius Behrens, Dr. phil. Vierte, durchgesehene Auflage. Mit vier analytischen Tabellen und zahlreichen Original-Abbildungen in 411 Figuren vom Verfasser nach der Natur auf Holz gezeichnet. Braunschweig, Harald Bruhn, 1889.

Der reiche Inhalt dieses Lehrbuches behandelt 1. die Gestaltlehre, 2. die Systematik, 3. die Biologie, 4. die Anatomie und Physiologie und 5. die niederen Pflanzen und zwar in einer Darstellungsweise, die sich besonders durch Klarheit und Anschaulichkeit auszeichnet. Letztere wird erhöht durch den Reichtum von meist vortrefflichen Originalabbildungen. Überall vereinigen sich Wort und Bild. Dadurch wird dieses Werk so recht zu einem Lehrbuche, diene es zum Privatstudium oder beim Schulunterrichte in höheren Lehranstalten. Um nur einen Abschnitt hervorzuheben, der uns besonders durch gründliche und vortreffliche Darstellung erfreut hat, das ist der, welcher über „Blumen und Insekten“ spricht. Ein vortreffliches Lehrbuch. St.

5) Der erste biblische Anschauungsunterricht. Anweisung zum Gebrauche der „Zwanzig Anschauungsbilder“ von Ludwig Wangemann. 2. Auflage. Leipzig. Reichardt. 1887. 8 und 144 S. Mk. 1.60.

6) Biblische Bilder für Mutter und Kind. 40 Bl. Mk. 3,30. Ebenda. 1887.

Wangemanns Talent, für das Kind anschaulich darzustellen, ist allseitig anerkannt. Die 20 großen Bilder (10 aus jedem Testamente), welche nach seinen unterrichtlichen Angaben zur Hülfe der Anschauung von Helmert und Rentsch angefertigt wurden, haben sich in einer Menge Schulen eingebürgert. Die Verkleinerungen derselben für Mutter und Kind in Quart sind ein vorzügliches häusliches Mittel, durch Übung und Belebung der Anschauung das Erfassen der biblischen Geschichten zu fördern. M.

7) Sursum corda. III. Eine Sammlung leicht ausführbarer geistlicher Lieder und Motetten für 3stimmigen Kinder- oder Männerchor. Von Karl Stein. Op. 34. 1 M., 4 und 92 Seiten. Wittenberg, Herrosé. 1887.

Verfasser hat seinen früheren zwei Heften ein drittes hinzugefügt, mit jenen vollkommen gleichwertig. Es liegen 68 Kompositionen mit besonderer Berücksichtigung aller kirchlichen Festzeiten und des christlichen Lebens vor. Die Stimmen sind derart gesetzt, daß eine vielfache Verbindung ermöglicht wird. In erster Linie dachte Verfasser an Kirchenchöre auf dem Lande. Es ist eine Lust, nach den drei letzten singen zu lassen. — Alles in denselben ist zweckentsprechend und sangbar. G.

8) 1. Elementargrammatik nebst Übungsstudien zur Gemein- oder Weltsprache (Pasilingua), von P. Steiner. Mk. 1,50. Neuwied, Heuser. — 2. Kurzgefaßtes Deutsches Pasilingua-Wörterbuch und Angaben der Wortbildung und Wortbiegung. Von P. Steiner. Ebenda. 8 und 88 S. 1887. Mk. 1,20.

Wen es gelüstet, eine Weltsprache kennen zu lernen, der findet in diesen zwei Büchern beste Gelegenheit dazu. Das Wörterbuch entlehnt seine Stämme aus germanischen und romanischen Sprachen, die Grammatik ist eine im höchsten Grade einfache und durchsichtige. Eine Frage freilich ist es, ob die Pasilingua Steiners oder das Volapük jemals wirklich Weltsprache werden wird. —t.

9) 1. J. Häuselmanns Schülervorlagen, 4 Serien à Mk. 0,85. Zürich, Orell, Füßli & Co., 1887. — 2. Häuselmanns Agenda für Zeichenlehrer. Ebenda. 1887.

Nr. 1 enthält in 4 Serien à 28 Blättern. Die photographisch verkleinerte Ausgabe der Hefte 3—6 der „Modernen Zeichenschule“ und will helfen, den Klassen-, bez. Gruppenunterricht bis über die Stufe hinaus durchzuführen, wo diese Unterrichtsweise bei den bisherigen Mitteln sonst nicht mehr möglich ist: statt der Tafelvorzeichnungen sollen diese Serien als Vorbilder eintreten. Die Folgenreihe ist, wie immer bei Häuselmann, eine durchaus methodische. — Nr. 2 stellt sich dem Zeichentaschenbuch desselben Verfassers an die Seite in dem Sinne, daß die Agenda dem Lehrer, welcher gefühlte Lücken nicht selbst ergänzen und hinreichend praktische Motive nicht ausscheiden kann, als lückenloser, wenn auch nicht so formenreicher, Führer an die Hand gehen soll. Die erste Abteilung umfaßt auf 30 Blättern die geometrische, die zweite auf 36 Blättern die vegetabilische Formbildung; eine dritte, die ornamentale Formbildung enthaltend, wird nachfolgen. Wie Alles von Häuselmann, sind auch diese Hefte mustergültig. P.

10) Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Nach Klassenstufen geordnet von Dr. K. Rehorn, Direktor der Elisabethenschule in Frankfurt a. M. II u. 53 S. Frankfurt a. M., 1889, Moritz Diesterweg. 50 Pf.

Wie aus den Vorbemerkungen zu dem Buche hervorgeht, ist dieser methodische Lehrgang der Lehrplan des deutschen Sprachunterrichtes der Elisabethenschule. Er erstreckt sich auf die Unterrichtszeit vom 2. bis mit dem 7. Schuljahre und behandelt in stufenweiser Aufeinanderfolge die einzelnen Teile der Grammatik. Eigentümlich ist, daß aus der Wortlehre die starke und schwache Deklination schon auf der 2., beziehentlich 3. Stufe, dem 3. und 4. Schuljahre vorgenommen werden, während die Satzlehre erst später beginnt. Sonst ist der Grundsatz der konzentrischen Kreise festgehalten, auf späteren Stufen wird stets auf das früher Eingeübte zurückgegangen und dasselbe ergänzt und erweitert. Methodische Bemerkungen weisen auf die unterrichtliche Behandlung des Sprachstoffes hin. Auf den Aufsatz und die Orthographie ist im Lehrgange keine Rücksicht genommen.
(Pädagog. Jahresbericht 1889.)

11) Katechismus der Weltgeschichte. Die Marksteine der deutschen Geschichte als Geschichtstabelle mit Text. Nebst einer Tafel der Entwicklung des preußischen Staates unter den Hohenzollern. Von Johannes Buß. 28 S. Frankfurt a. M., 1889. 40 Pf.

Der Titel paßt nicht ganz zu dem sonst ganz empfehlenswerten Büchelchen. Das Altertum ist gar nicht berücksichtigt; Mittelalter und neuere Zeit bieten fast nur deutsche Geschichte; und von katechetischer Form ist keine Spur zu finden. Der Verf. schließt den ganzen Stoff an dreimal 12 Zahlen an; für das Mittelalter z. B. an die Zahlen 375, 755, 800, 843, 933, 962, 1099, 1190, 1278, 1356, 1440, 1492. Zu jeder dieser Zahlen wird ein kurzer Text gegeben, in welchem nicht nur gerade das für die Zahl maßgebende Ereignis erwähnt, sondern der ganze um die Zahl sich gruppierende Geschichtsstoff kurz zusammengefaßt wird. Z. B. „755. Bonifazius wird in Friesland von den Heiden erschlagen. (Bonifazius hat im Verein mit anderen Glaubensboten aus England und Irland unter dem Schutze eines Hausho fmeisters des Frankenreichs [Karl Martell, Pipin] fast ganz Mitteldeutschland zum Christentume bekehrt und als Erzbischof von Mainz im Auftrage des Papstes die deutschen Bistümer geordnet)." Die am Schlusse in einer Tafel mit verschiedenfarbigen Jahrzahlen gebotene Übersicht der Entwicklung des Preußischen Staates ist ganz sinnreich ausgedacht und zur gedächtnismäßigen Einprägung wohl noch geeigneter als eine Karte. (Pädagog. Jahresbericht 1889.)

12) Bechhold's Handlexikon der Naturwissenschaften und Medizin. Lief. 1. Preis 80 Pf. Vollständig in ca. 10 Lief. Frankfurt a. M. 1890. H. Bechhold.

In unserer Zeit, wo Naturwissenschaften und Medizin so tief in das Leben eingreifen, fehlte es bisher merkwürdigerweise an einem kompendiösen Werk, das in verständlicher Form über sämtliche Gegenstände und Ausdrücke, die dem Gesamtgebiet dieser Wissenschaften angehören, Auskunft erteilt.

Es ist daher mit Freude zu begrüßen, daß diesem Mangel durch Bechhold's Handlexikon der Naturwissenschaften und Medizin bearbeitet von A. Velde, Dr. W. Schauf, Dr. V. Löwenthal und Dr. J. Bechhold (Verlag von H. Bechhold, Frankfurt a. M.) abgeholfen wird.

Es liegt die erste Lieferung vor und ersehen wir, daß darin Chemie, Physik (Elektrizität), Zoologie, Botanik, Geologie 2c. 2c. auf das sorgfältigste behandelt sind. Besonders dankenswert ist es, daß auch auf die praktische Anwendung der Wissenschaften, auf Rohprodukte und technische Erzeugnisse, Rücksicht genommen ist. — Für viele dürfte es von besonderem Interesse sein darin über Krankheiten und deren Behandlung, Arzneistoffe und deren Wirkung Auskunft zu finden. — Abkürzungen und Symbole, wie sie bei Rezepten, in der Chemie und den beschreibenden Naturwissenschaften gebräuchlich sind, sind angeführt.

Auch über die äußere Ausstattung wäre nur günstiges zu berichten und ist der Preis (ca. 10 Lieferungen à 80 Pf.) recht billig gestellt — Wir können daher das Werk jedem Gebildeten empfehlen. L. U.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

Digitized by Google

14 DAY USE
RETURN TO DESK FROM WHICH BORROWED

LOAN DEPT.

This book is due on the last date stamped below, or on the date to which renewed. Renewals only: Tel. No. 642-3405
Renewals may be made 4 days priod to date due. Renewed books are subject to immediate recall.

REC'D LD JUN 1 972 -10 AM 8 5

LD21A-60m-8,'70 (N8837s10)476—A-32

General Library
University of California
Berkeley

Digitized by Google

YB 23872

56651
L31
P75
v.105

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google

14 DAY USE
RETURN TO DESK FROM WHICH BORROWED

LOAN DEPT.

This book is due on the last date stamped below,
or on the date to which renewed. Renewals only:
Tel. No. 642-3405
Renewals may be made 4 days priod to date due.
Renewed books are subject to immediate recall.

REC'D LD JUN 1 972 -10 AM 8 5

LD21A-60m-8,'70
(N8837s10)476—A-32

General Library
University of California
Berkeley

Digitized by Google

YB 23872

56651
L31
P75
V.105

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google

Digitized by Google